

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR MANON DERY

LES ATTITUDES ET VALEURS EDUCATIVES
DES MERES MONOPARENTALES MATRICENTRIQUES

FEVRIER 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	4
Attitudes éducatives parentales et développement de l'enfant.....	5
Attitudes éducatives parentales et développement cognitif.....	9
Autres variables influençant le développement cognitif.....	22
Impact de la vie en foyer monoparental matricentrique.....	25
Problématique.....	41
Hypothèses.....	45
Chapitre II - Description de l'expérience.....	47
Chapitre III - Analyse des résultats.....	57
Méthodes d'analyse.....	58
Résultats.....	60
Interprétation des résultats.....	70
Conclusion.....	76
Appendice A - Données socio-démographiques.....	80
Appendice B - Questionnaire sur la structuration éducative parentale.....	83
Remerciements.....	92
Références.....	93

Sommaire

Cette étude vise à approfondir la connaissance des attitudes et valeurs éducatives des mères monoparentales et les comparer aux attitudes et valeurs éducatives des mères biparentales. Notre recherche s'intéresse aux différents types de structuration et aux valeurs éducatives parentales ayant un impact sur le développement cognitif des enfants de 4 ans.

La première hypothèse avancée est qu'en contrôlant la variable niveau socio-économique par pairage des familles, il n'y aura pas de différences entre les attitudes et valeurs éducatives parentales des mères monoparentales et biparentales. La deuxième hypothèse est qu'il y aura des différences entre les attitudes et valeurs éducatives selon le niveau socio-économique.

L'échantillon est constitué de 38 familles habitant la région de Trois-Rivières. Plus précisément, 19 familles monoparentales et 19 familles biparentales ayant un enfant de quatre ans. Les familles ont été pairées selon le niveau socio-économique. D'autres critères ont aussi été pris en considération: l'âge et le sexe de l'enfant, l'âge de la mère et la scolarité de la mère.

Le type de structuration éducative parentale a été mesuré à partir du questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP) de Palacio-Quintin et Lavoie (1986). Le questionnaire était complété au domicile des familles en présence de l'expérimentateur.

Les résultats obtenus ne démontrent pas de différence significative entre les attitudes et valeurs éducatives parentales des mères monoparentales et biparentales. Des différences significatives apparaissent selon le niveau socio-économique. Ces résultats démontrent que le facteur socio-économique est beaucoup plus important que la monoparentalité. Les différences observées dans certaines études sur les attitudes et valeurs éducatives des mères monoparentales peuvent donc être attribuables au fait que le niveau socio-économique n'a pas été contrôlé.

Introduction

Le nombre croissant des familles monoparentales suscite notre intérêt pour le choix de notre étude. Les familles monoparentales sont passées au cours de la dernière décennie de 10% à 20% du total des familles québécoises. En 1991, on retrouve au Québec 268 280 familles monoparentales (Statistiques Canada).

Puisqu'au Québec un enfant sur cinq vit dans un foyer monoparental, il est donc important de se pencher sur ce nouveau type de famille. La croyance populaire étant que la meilleure situation pour le développement optimal de l'enfant soit de vivre auprès de sa mère et de son père, qu'advient-il alors des nombreux autres enfants ne vivant pas cette situation?

Notre recherche s'intéresse particulièrement aux aspects de l'influence de la famille sur le développement de l'enfant, la famille constituant le milieu privilégié de développement de celui-ci. Plus précisément, notre intérêt se porte sur les attitudes et valeurs éducatives parentales influençant le développement cognitif des enfants de trois à cinq ans et les différences pouvant exister entre les familles monoparentales et biparentales.

Dans le premier chapitre de cette étude, nous présentons une analyse des principales recherches s'intéressant aux attitudes éducatives parentales et le développement de l'enfant. Dans la deuxième et troisième partie, nous voyons les attitudes et valeurs éducatives parentales et les autres variables qui ont un impact sur le développement cognitif de l'enfant. Pour terminer, l'impact de la vie en foyer monoparental matricentrique sera abordé.

Le deuxième chapitre est consacré à la présentation des principales étapes de la méthodologie. Il fait la description de l'expérimentation, de la composition de l'échantillon, ainsi que l'instrument utilisé pour mesurer les attitudes et valeurs éducatives parentales.

Le dernier chapitre est réservé à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Finalement, la conclusion nous permet de résumer notre démarche et de faire part des considérations se dégageant de la présente étude.

Chapitre premier

Contexte théorique

Ce premier chapitre consiste d'abord en une revue de la littérature sur les recherches s'intéressant aux attitudes éducatives parentales influençant le développement de l'enfant et, plus spécifiquement, le développement cognitif de l'enfant d'âge préscolaire. Ensuite, seront considérées les études concernant le vécu des enfants vivant en milieu monoparental matricentrique ainsi que les facteurs liés à son impact.

Attitudes éducatives parentales et développement de l'enfant

L'importance des parents comme source d'influence dans le développement de leurs enfants est un fait reconnu par plusieurs chercheurs. Le terme développement englobe l'ensemble des phénomènes qui contribuent à la transformation progressive de l'être humain depuis sa conception jusqu'à l'âge adulte (Manciaux et Deschamps, 1987). Il va sans dire que le terme développement s'applique dans une globalité: physique, cognitive, sociale et affective. Un fait est également reconnu, les attitudes et pratiques éducatives parentales ont une influence majeure sur le développement de l'enfant.

L'attitude éducative parentale désigne les jugements, les dispositions et les réactions personnelles des parents qui les amènent à avoir des attitudes et des pratiques éducatives définies,

selon les situations, envers leurs enfants. En d'autres termes, c'est la façon d'être dans la vie de tous les jours avec leurs enfants, la façon de réagir devant telle ou telle situation par rapport à l'éducation de l'enfant.

Depuis les années 60, les chercheurs se sont beaucoup intéressés à l'influence des attitudes et pratiques éducatives parentales sur le développement de l'enfant. A cette époque, les intérêts se sont tournés vers le développement de la socialisation, du tempérament, de l'aspiration sociale, de l'estime de soi et de la cognition de l'enfant.

Certains chercheurs ont mis en relation les attitudes éducatives parentales et le développement de la socialisation de l'enfant. Ils ont trouvé une relation positive entre le développement social de l'enfant et certains types d'attitudes éducatives.

Parmi ces attitudes éducatives, on trouve l'affection maternelle (Ainsworth et al., 1972; Clarke-Stewart, 1973; Rutter, 1974; Saxe et Stollak, 1971; Schaefer et Bayley, 1963; Yarrow et al., 1975), une attitude éducative parentale autoritaire ou chaleureuse, ferme ou non-punitive (Londerville et Main, 1981; Power et Chapieski, 1986; Stevenson-Hinde et al., 1986; Zahn-Waxler et al., 1979).

Par ailleurs, on a démontré qu'une attitude éducative parentale hostile et rejetante (Bronfenbrenner, 1961; Davids, 1968; Escalona, 1953; Heinstein, 1963; Lewis, 1954; Milner, 1951, Sears et al., 1957; Spitz, 1951), ainsi que contrôlante (Aldous, 1975; Bayley et Schaefer, 1964; Carew et al., 1975; Clarke-Stewart, 1973; McCall et al., 1973; Nelson, 1973; White et Watts, 1973) est reliée négativement avec le développement de la socialisation de l'enfant.

Il y a peu de recherches qui ont mis en relation l'influence de l'attitude éducative parentale et le développement du tempérament de l'enfant. On note toutefois qu'une attitude éducative rejetante (Lerner et Galambos, 1985) et une attitude froide (Washington et al., 1986) de la mère est en relation avec le développement d'un tempérament difficile de l'enfant.

Certains chercheurs se sont concentrés sur l'influence des attitudes éducatives parentales sur les aspirations sociales et le développement de l'estime de soi. McDonald (1957: voir Banner 1979) avait noté que les élèves qui montraient de hautes aspirations sociales voyaient leur père comme étant moins rejetant que ceux ayant peu d'aspirations pour leur avenir. Heilbrun et al., (1968) relevait l'existence d'une relation significative entre un faible niveau d'aspiration sociale des enfants et les attitudes autoritaires et sévères des parents. Gordon (1970) constatait que les enfants ayant une faible estime d'eux-mêmes ont des parents

ayant des attitudes éducatives incohérentes, telles une grande permissivité par moments et une sévérité exagérée en d'autre temps.

Nous allons maintenant aborder un aspect spécifique de l'influence parentale, soit les attitudes éducatives parentales qui ont une influence sur le développement cognitif de l'enfant.

Attitudes éducatives parentales et développement cognitif

Depuis les années 30 - 40, des recherches scientifiques ont mis en relation les attitudes éducatives parentales et le développement cognitif de l'enfant. La Fels Research (Baldwin, Kalhorn et Breese, 1945; Baker, Nelson et Sontag, 1958) et la Berkeley Growth Study (Bayley, 1933) furent les recherches les plus importantes de cette époque. Ces recherches longitudinales ont mis en relief les effets à long terme de certaines attitudes et pratiques éducatives parentales sur le développement intellectuel des enfants.

Des chercheurs de la Fels Research, (Baldwin et al. 1945) ont regroupé 30 variables correspondant à des attitudes éducatives parentales. Afin de pouvoir plus facilement mettre en relation les attitudes éducatives parentales et le développement cognitif, ces chercheurs ont regroupé les variables qui étaient liées entre elles en trois dimensions. Ils identifient ainsi trois catégories différentes d'attitudes éducatives parentales: acception-rejet,

protection-indifférence et démocratie-autocratie. Mettant en relation les attitudes éducatives et le développement intellectuel, ils constatent que l'attitude démocratique est plus favorable au développement intellectuel qu'une attitude protectrice et restrictive.

Les données de la Fels Research sont reprises plus tard par Baker et al. (1958), mais cette fois-ci en utilisant un regroupement différent de variables (affection, protection, contrôle coercitif, harmonie familiale et accélération maternelle). L'attitude accélératrice désigne la tendance de la mère à devenir excessivement impliquée dans le développement des habiletés motrices et cognitives de l'enfant.

Ils observent par la suite les variations du QI des enfants entre deux évaluations consécutives et s'intéressent également à la relation entre les attitudes éducatives des parents et l'augmentation ou la diminution du QI. Ils remarquent les résultats suivants: le contrôle et l'accélération maternelle sont en relation significative avec un QI ascendant chez des enfants de huit ans six mois à dix ans. Aucune relation significative n'est apparue entre l'attitude éducative des parents et la variation du QI pour le groupe d'enfants évalués à quatre ans six mois et six ans.

Moss et Kagan (1958), reprenant l'échantillon de la Fels Research, ont mis en relation la variable accélération maternelle et le développement intellectuel. Ils ont étudié quatre groupes d'enfants: deux groupes de garçons, un de trois ans et un de six ans et deux groupes de filles un de trois ans et un de six ans. Ils n'obtiennent qu'une seule relation positive et significative, soit avec les garçons de trois ans.

Becker, Peterson, Hellmer, Shoemaker et Quay (1959) démontrent qu'autant pour le père que pour la mère, l'attitude éducative protectrice est reliée avec un bas QI chez l'enfant tandis que l'attitude éducative démocratique de la mère est associée avec un haut QI de l'enfant.

Des travaux effectués par la Barkely Growth Study ont mis en relief 18 variables correspondant aux attitudes et pratiques éducatives parentales. Une analyse factorielle a permis de dégager les dimensions suivantes: amour/hostilité et autonomie/contrôle (Schaefer, 1959). Bayley et Schaefer (1964) ont observé que, jusqu'à l'âge d'un an, le QI des garçons est corrélé positivement avec le niveau d'hostilité de la mère et négativement avec le niveau d'acceptation de celle-ci. Par contre, de quatre ans à l'âge adulte, le QI des garçons corrèle positivement avec le niveau d'affection de la mère et négativement avec son niveau d'hostilité.

Concernant les filles, de la première année jusqu'à 4 ans, on observe une relation positive entre le QI et la dimension affection et une relation négative entre le QI et une attitude hostile. Chez les filles de plus de quatre ans, aucune relation n'est observée entre les attitudes éducatives et le QI.

D'autres chercheurs obtiennent des résultats similaires à ceux de la Fels Research selon lesquels l'attitude éducative démocratique serait favorable au développement intellectuel des enfants. Hurley (1959) démontre que les enfants possédant un QI élevé ont des parents moins autoritaires et moins restrictifs que les autres. Nichols (1964) trouve une relation négative entre une attitude contrôlante de la mère et la créativité des enfants. Cross (1966) se concentrant sur le niveau conceptuel des enfants, démontre que ceux qui possèdent un plus haut niveau conceptuel (évalué avec une tâche de complèment de phrases) sont issus de familles dites démocratiques et ceux qui ont un niveau conceptuel plus bas, de familles autocratiques. Busse (1969) a trouvé que les mères ayant une attitude de commandement et les pères aux normes rigides ont des enfants avec une moins grande flexibilité de la pensée.

Pour sa part, Goldschmid (1968) n'a pas trouvé de relation significative entre une attitude éducative dominante de la mère et le QI de l'enfant. Toutefois, il a constaté une corrélation négative entre cette même attitude et la réussite de l'enfant aux épreuves de conservation. Banner (1979) montre que les enfants qui obtiennent de bas résultats académiques ont des mères très restrictives, dominantes, peu intuitives et intolérantes.

Pourtois (1978) observe une relation positive entre une attitude éducative encourageant l'autonomie chez l'enfant et la facilité à s'adapter au système scolaire lors de son entrée en première année. Dans le même ordre d'idée, Aubret-Bény (1981) a conclu qu'une attitude éducative encourageant l'autonomie et les initiatives de l'enfant est en relation positive avec la réussite scolaire.

Par contre, Cousins (1985) a remarqué, auprès d'une population d'enfants de cinquième année, que la réussite scolaire n'est pas reliée positivement avec une attitude éducative encourageant l'indépendance mais, qu'elle varie positivement en fonction de la tolérance de la mère face à certains comportements de dépendance de son enfant.

Drews et Teahan (1957) ont noté, en contrôlant le QI, que les enfants qui réussissent le mieux en classe, sont ceux dont les mères sont les plus autoritaires et les plus restrictives. Kent et

Davis (1957) obtiennent des résultats similaires. Ils ont démontré que les enfants ayant les QI les plus élevés sont ceux qui ont des parents exigeant de l'enfant qu'il se conforme à un modèle idéal inflexible, ne tolérant aucun écart et étant capable de subordonner leur affection et leur acceptation à la réussite.

Enfin, Bing (1963) voit chez les enfants dont les mères sont exigeantes de meilleurs résultats dans les épreuves verbales, tandis que les enfants qui réussissent mieux dans les épreuves numériques et spatiales ont des mères qui leurs laissent plus de liberté pour expérimenter eux-mêmes.

Plusieurs résultats déjà présentés, n'abondent pas dans le même sens et certains, même, arrivent à des résultats très contradictoires, tout en ayant le même échantillon. Ceci peut s'expliquer, en partie, par la non-différenciation entre le concept "orientation académique " et celui de "stimulation du comportement académique".

Storfer (1990) démontre que la stimulation du comportement académique de la part des parents est en relation positive avec le QI des enfants, alors que l'orientation parentale vers la performance ne l'est pas. En effet, il ne voit pas de relation entre ces deux attitudes. Enfin, il conclut que le simple fait d'encourager à performer n'est pas suffisant et n'a pas les effets

escomptés sur le développement intellectuel si cette attitude n'est pas accompagnée d'une stimulation académique et culturelle.

D'autres recherches se sont penchées sur la dimension "amour-hostilité" dans les attitudes éducatives parentales. Ainsi, les études menées par Bayley et Schaefer, cités plus haut, démontrent que l'attitude acceptante de la mère est reliée positivement au QI des garçons de plus d'un an et à celui des filles de quatre ans et moins.

Contrairement aux résultats précédents, Radin (1974), en se servant lui aussi d'un échantillon de filles et de garçons de quatre ans, constate qu'il existe une relation entre le comportement affectueux de la mère et le QI de la fille. Par contre, il n'a trouvé aucun lien entre cette même attitude de la mère et le QI des garçons. Hamilton (1971) obtient des résultats similaires. Il a également observé que les mères qui ont une attitude éducative acceptante ont des enfants qui réussissent mieux dans les tâches de conservation que ceux dont la mère a une attitude éducative rejetante.

Hilliard et Roth (1969) ont aussi démontrés qu'une attitude éducative acceptante de la mère est reliée à la réussite académique des enfants. Enfin, Aubret-Bény (1981), en étudiant un groupe d'enfants en cours préparatoire, a observé sans toutefois

différencier le sexe des sujets, qu'une attitude éducative affectueuse des parents favorise le développement intellectuel.

Pour leur part, Wulbert, Inglis, Kriegsmann et Mills (1975) se sont penchés sur la relation entre le type d'interaction mère-enfant et la réussite aux épreuves verbales. Leurs résultats démontrent que, dans le groupe d'enfants sans retards verbaux, les mères parlent à leurs enfants d'une manière chaleureuse et acceptante, essaient de les raisonner et disent passer plus de temps à jouer avec leurs enfants et à les encourager à apprendre.

L'ensemble de ces recherches ont mis en évidence un certain nombre d'attitudes éducatives parentales qui peuvent influencer le développement cognitif des enfants. Toutefois, on peut remarquer beaucoup d'incohérence et de contradictions dans les résultats obtenus par les chercheurs.

De plus, lorsqu'on regarde de plus près les mesures d'attitudes et d'intelligence utilisées par les différents auteurs, on se rend vite compte qu'il existe beaucoup d'appellations pour désigner une même réalité.

Ainsi, les termes démocratie et contrôle coopératif semblent désigner une même réalité et sont opposés à l'attitude éducative autoritaire, dominante, restrictive, contrôlante ainsi qu'à l'expression "normes rigides". L'affection, l'acceptation, la

chaleur affective et l'harmonie familiale sont aussi des termes parlant d'une réalité similaire.

Beaucoup d'appellations et de résultats sont donc souvent différents et contradictoires. Pour mesurer l'intelligence des enfants, les chercheurs ont pris en considération plusieurs aspects, le quotient intellectuel, le fonctionnement opératoire, le niveau conceptuel, la créativité, la flexibilité de la pensée, le rendement dans les tâches verbales et numériques ainsi que la réussite scolaire. Ceci peut expliquer, en partie, les variations importantes des résultats obtenus par les chercheurs.

En analysant les contradictions et l'incohérence des résultats trouvés par les différents chercheurs, Lautrey (1980) nous permet de comprendre à quelles difficultés se sont heurtés les auteurs. En premier lieu, il remet en question le choix des variables.

En effet, il constate que les chercheurs ont établi leurs échelles d'attitudes éducatives parentales à partir d'un choix subjectif, basé sur leur expérience et/ou à partir de leur intuition. Il remet aussi en cause et démontre l'inadéquation de la démarche très répandue qui consiste à regrouper les variables qui varient en même temps. Le fait de réunir certaines variables dans une même dimension parce qu'elles varient en même temps, ne

certifie pas que celles-ci, prises séparément, auront le même effet sur le développement de l'enfant.

Lautrey (1980) tente donc de construire une échelle d'attitudes éducatives parentales plus satisfaisante dans l'explication du développement cognitif. Il s'inspire, donc, de la théorie du développement cognitif de Piaget pour construire son échelle d'attitude parentale. A partir des conditions fondamentales du développement cognitif selon Piaget, il a décrit différents types d'attitudes parentales ayant une influence sur le développement cognitif.

Selon Piaget (1967), la personne humaine est un être en mouvement ou un être dynamique en constante interaction avec l'environnement. L'équilibration est le processus qui permet à l'organisme de garder un certain équilibre, malgré les perturbations que lui crée l'environnement. Pour ce faire, il met en route divers systèmes de régulations. Il va sans dire que le système cognitif a le même besoin d'équilibre que l'organisme en général. Toutefois, il diffère de certains organes du corps, car il ne cherche pas, lorsqu'il est perturbé, à retrouver l'état d'équilibre antérieur, mais plutôt, à trouver une forme d'équilibre améliorée qui lui permet d'intégrer l'élément nouveau de l'environnement. Piaget a désigné cette recherche d'équilibre améliorée par l'expression "équilibration majorante".

A partir du processus d'équilibration proposé par Piaget, Lautrey suggère deux caractéristiques environnementales favorables au développement cognitif:

1) être source de perturbations, i.e. de résistance aux schèmes d'assimilation du sujet;

2) offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions.

Éliminant la possibilité que dans l'environnement les deux soient absentes à la fois, il en ressort trois types de milieu familial:

1) le milieu familial faiblement structuré ou il n'y a aucune règle (événements imprévisibles et irréguliers) qui répond à la première des deux caractéristiques;

2) le milieu rigide, répondant à la deuxième caractéristique, où il existe des règles et des régularités immuables;

3) le milieu à structuration souple, offrant à l'enfant les deux caractéristiques à la fois, les événements qui s'y produisent sont réguliers mais il arrive parfois qu'ils soient modifiés à cause de situations particulières (éléments de perturbations).

Pour arriver à mesurer le type de structuration familiale, Lautrey a bâti un questionnaire se basant sur des entrevues effectuées auprès d'une cinquantaine de familles. A chacune des questions, les parents doivent choisir parmi trois possibilités, celle qui correspond le plus à la réalité familiale. Chaque choix de réponses correspondant à un des trois types de structuration (faible (f), souple (s), rigide (r)). Il classe ensuite chaque famille selon le nombre de réponses de chaque type et obtient six groupes:

A) $f > r > s$

D) $s > r > f$

B) $f > s > r$

E) $r > s > f$

C) $s > f > r$

F) $r > f > s$

Il a ensuite vérifié s'il y avait une relation entre le type de structuration familiale et le niveau de développement cognitif d'enfants parisiens de 10-11 ans, sur un échantillon de plus de 1000 sujets.

Dans une étude avec 1086 enfants parisiens de 10 ans provenant de niveau socio-économique variés, il confirme son hypothèse, voulant que les enfants appartenant à un foyer à structuration souple aient un meilleur développement intellectuel. Ces résultats ont été confirmés par Cunha de Carvalho (1983) auprès d'un échantillon d'enfants brésiliens de six ans.

Par la suite, Carole Ogilvy (1987) a démontré, à partir d'une population de 61 enfants écossais et 40 enfants d'origine pakistanaise de 9 à 11 ans, que les garçons et les filles vivant une structuration familiale souple ont de meilleurs résultats aux épreuves de causalité que les enfants vivant dans les milieux familiaux à structuration aléatoire ou rigide.

Gozé Tape (1987), a mené une recherche sur l'acquisition du raisonnement expérimental chez des adolescents africains ruraux et urbains. Il a observé, auprès d'une population de 27 familles à structuration aléatoire, de 118 familles à structuration souple et de 95 familles à structuration rigide, que le taux de réussite à une épreuve des permutations est plus élevée pour les adolescents vivant dans un milieu à structuration souple que ceux dont le milieu est de structuration aléatoire ou rigide.

Lautrey constate également des liens entre les valeurs des parents, le type de structuration familiale et le développement cognitif de l'enfant.

Autres variables influençant le développement cognitif

Certaines études se sont penchées sur la relation entre le niveau socio-économique et le développement intellectuel des enfants. Plusieurs auteurs ont démontré qu'il existe dès l'âge préscolaire, une relation entre le statut socio-économique du parent et le développement intellectuel des enfants. Ainsi, les enfants vivant dans des milieux plus aisés présentent un niveau intellectuel plus élevé (Golden ,Birns, Bridger et Moss 1978; Goldstein, Meyers et England 1978; Scarr, 1981; Palacio-Quintin et Jourdain-Ionescu, 1991).

Les difficultés d'adaptation et d'apprentissage scolaire des enfants provenant de milieux défavorisés ou de niveau socio-économique bas ont été à l'origine de plusieurs études. Les travaux effectués par Deustch (1967) et Riessman (1962) sont parmi les premiers à s'intéresser au développement intellectuel des enfants provenant de milieux défavorisés.

Les enfants provenant de milieux socio-économiques bas présentent un niveau de développement inférieur à la moyenne de la population et ce, dans différentes sphères du développement telles que: la créativité (Forman, 1979), la perception (Willis & Pishkin, 1974), l'expression graphique (Gauthier et al., 1977), Gendron & Palacio-Quintin, 1982), le langage (Berstein, 1964), la pensée opératoire (Roy & Palacio-Quintin, 1984; Wei, 1971) ou

l'intelligence telle que mesurée par des épreuves psychométriques (Hébert & Wilson, 1977).

Les premiers travaux ont été effectués auprès d'enfants d'âge scolaire. Par la suite, d'autres études réalisées avec des enfants d'âge préscolaire (Golden et al., 1971; Goldstein et al., 1978; Palacio-Quintin, 1992) ont obtenu des résultats similaires. Il y a des différences entre les enfants provenant de divers NSE et ce, avant l'entrée à l'école. Par contre, d'autres études faites auprès de tout jeunes enfants (zéro-deux ans) ne trouvent pas de différences entre le développement mental et moteur et les conditions socio-économiques des parents (Bayley, 1965; Golden & Birns, 1968; Knoblock & Pasamanick, 1960).

Yarrow et al. (1975) suggèrent que l'appartenance à une classe sociale n'affecte pas le développement de l'enfant. Ce sont plutôt certaines variables proximales, telles que le type de stimulation et d'éducation qui sont importantes et affectent son développement.

Palacio-Quintin et Lacharité (1989) ont démontré une structuration et des valeurs éducatives moins favorables dans les familles québécoises à niveau socio-économique défavorisé. Bronfenbrenner (1961) met en relation les valeurs éducatives parentales et le niveau socio-économique des parents américains. Il considère que la classe moyenne est plus tolérante face à la dépendance des enfants et leurs besoins. La classe moyenne aurait

également des attentes plus élevées pour leurs enfants. La classe défavorisée, pour sa part, met plus d'emphasis sur l'obéissance, la propreté, et la politesse. La classe défavorisée utilise les punitions physiques plus souvent. La classe moyenne utilise davantage la discipline psychologique telle que l'isolation et faire raisonner l'enfant. Elle a un ensemble de valeurs internes privilégiant le contrôle de soi en opposition au contrôle externe pour la classe défavorisée.

Enfin, la scolarité et l'âge de la mère sont des variables importantes à considérer car elles influencent le développement cognitif de l'enfant. Leclerc (1979) observe qu'un haut niveau de scolarité chez les parents, et en particulier chez la mère, entraîne une meilleure information sur les besoins et les soins à donner à l'enfant. Ces mères sont plus stimulantes et favorisent le développement intellectuel et langagier des enfants.

Cependant, l'unanimité n'est pas faite et le facteur scolarité de la mère reste controversé (Longstreth et al., 1981; Willerman, 1979). Tremblay et al. (1986), pour leur part, identifient le jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant comme un facteur influençant négativement le développement cognitif de l'enfant.

Impact de la vie en foyer monoparental matricentrique

La famille monoparentale matricentrique est composée d'une mère avec son(ses) enfant(s). Elle se définit également par l'absence du père ou de substitut paternel. Le ou les enfants sont en contacts quotidiens seulement avec la mère, même s'ils peuvent rencontrer le père, que ce soit à intervalles réguliers ou pas.

Il est maintenant reconnu que la moitié des nouveaux couples connaîtront une rupture de vie de couple, alors que cette proportion n'était que de 9% la première année d'application de la loi sur le divorce au Canada (1968). De plus, le nombre de familles monoparentales a augmenté à une vitesse vertigineuse, puisqu'il a eu une hausse de 50% en dix ans comparativement à 14% pour les familles biparentales pendant la même période (Statistiques Canada).

Une constatation s'impose, la conception de la famille selon un modèle unique, celui d'un foyer formé par un homme et une femme mariés une seule fois et vivant avec les enfants qu'ils ont engendrés, se fait de plus en plus rare. Ce modèle social devient de moins en moins universel car beaucoup de couples se forment, ont des enfants, puis se séparent et reconstituent de nouveaux foyers où ils ont quelques fois d'autres enfants, avec ou sans mariage officiel.

Comme 85% de l'ensemble des familles monoparentales ont une femme comme chef, nous assistons à une féminisation du phénomène. La nature de la famille monoparentale matricentrique peut varier: selon le recensement de 1986 (voir Dandurand et Saint-Jean, 1988), environ 58% des mères monoparentales sont divorcées ou séparées, 28% sont veuves et 15% sont célibataires.

Il va sans dire que la vie en foyer monoparental est difficile sous bien des aspects. Un point fait l'unanimité dans les études faites auprès des familles monoparentales matricentriques, c'est leur état de pauvreté (Evans, 1984; Goldfarb et Libby, 1984; Norton et Glick, 1986).

En effet, les chercheurs s'entendent pour dire que les familles monoparentales matricentriques ont de fortes chances de se retrouver chez les pauvres. D'après Statistiques Canada (1986: voir Dandurand et Saint-Jean, 1988), le revenu moyen des familles monoparentales à chef féminin de moins de 35 ans se situe à 7 239.00\$.

Certains facteurs contribuent à maintenir les femmes monoparentales dans la catégorie des socio-économiquement faibles:

- scolarité faible
- accès à des emplois faiblement rémunérés
- discrimination des femmes sur le marché du travail
- pensions alimentaires presque'inexistantes
- dépenses plus élevées
- responsabilité d'enfants mineurs
- services de garderie inadéquats

Brandwein et al. (1974), soulignent que les femmes séparées et divorcées ne sont pas pauvres parce qu'elles étaient mariées à des hommes pauvres, mais plutôt, parce qu'une grande proportion de ces femmes le sont devenues à la suite de leur séparation. Elles subissent donc une anomie sociale car, dans la majorité des cas, elles voient décroître leur niveau de vie. Claude (1975) affirme que la privation des enfants au niveau social est plus importante que leur privation au niveau parental, et cette privation sociale est très souvent liée directement à la situation socio-économique de la famille.

Goode (1956) souligne que le stress économique associé au divorce peut affecter la relation non-économique telle que la relation parent-enfant. Ambert (1980) émet comme postulat de base que la mère dans les familles monoparentales a accès à moins de ressources que les pères, et que la situation des enfants est relativement

défavorisée s'ils cohabitent avec leur mère. Les mères vivant dans des conditions économiques difficiles ne peuvent s'offrir que très peu pour elle-mêmes et leurs frustrations matérielles contribuent à assombrir leurs relations avec leurs enfants.

Pour sa part, Gauthier (1986) constate que la surcharge liée à une situation économique difficile entraîne d'importantes frustrations, si l'on considère que la plupart de ces femmes dirigeaient auparavant un foyer biparental au moment de la séparation. Elles doivent ainsi s'adapter à une importante chute de revenu et faire face à l'ostracisme social, tout en assumant seules l'éducation de leurs enfants.

Un autre point fait l'unanimité lorsqu'on parle des familles monoparentales, c'est l'état de crise ou de souffrance, dans laquelle se retrouve celles-ci (Wiseman, 1975; Hetherington, Cox et Cox, 1978). Ambert (1988) parle du divorce comme étant pour l'enfant une perte importante qui entraîne une douleur psychique intense qui peut aller jusqu'à nuire à son développement.

Morrone (1987) décrit le divorce comme un des événements les plus dramatiques dans la vie d'une personne qu'elle soit adulte ou enfant. Il implique une restructuration importante, dans un laps de temps relativement court, et le plus souvent avec des ressources matérielles et émotives peu solides.

Plusieurs études démontrent également que ce n'est pas le divorce ou la séparation en soi qui amène des conséquences négatives chez les enfants et les adultes, mais la façon dont la rupture se vit. La qualité de la relation et la collaboration entre les deux parents sont des facteurs essentiels favorisant l'adaptation des enfants à l'épreuve du divorce (Ambert et Saucier, 1988; Anthony, 1980).

Les études de Hetherington et al. (1978) de Luepnitz (1980) ainsi que celles de Wallerstein et Kelly (1980) ont montré que l'adaptation de l'enfant du divorce est en relation avec l'adaptation des parents à leur propre séparation. Hetherington et al. (1978) démontrent que l'estime de soi des mères divorcées et leur sentiment de compétence en tant que parent, sont reliés à la fréquence des comportements négatifs de la part de l'enfant (cris, pleurs, désobéissance) et aussi à son degré d'agressivité.

Ils observent également que les mères de famille divorcées sont moins cohérentes en ce qui a trait à la discipline et témoignent moins de chaleur à leurs enfants que les mères de familles intactes. Weiss (1979), Wallerstein et Kelly (1976) démontrent que les familles monoparentales ont des frontières plus floues et qu'il y a parfois au sein de ces familles des inversions de rôles pathologiques.

Il va sans dire que les comportements négatifs de la mère entraînent une détérioration du comportement de l'enfant. Les enfants de familles divorcées sont donc plus désobéissants, plus dépendants, plus agressifs, plus pleurnichards et moins affectueux que les enfants de foyers intacts. Pour sa part, Luepnitz (1980) constate que le degré de stress vécu par le parent ayant la garde influe sur l'estime de soi de l'enfant. Enfin, Wallerstein et Kelly (1980) remarquent que les difficultés d'adaptation qu'éprouvent les mères les affectent dans leur rôle de parent auprès des enfants.

Une étude menée par Hetherington et al. (1971) démontre que les méthodes d'éducation ou les comportements parentaux changent après le divorce. Les méthodes d'éducatons se modifient car les parents sont trop pris par leurs propres problèmes pour contribuer autant qu'avant au développement optimal de leurs enfants. Les mères deviennent plus restrictives et autoritaires tandis que les pères deviennent plus indulgents. Ils ont aussi trouvé que ces comportements parentaux rentrent dans l'ordre une année ou deux après le divorce. Ces mêmes chercheurs ont établis que les foyers de gens divorcés sont plus désorganisés et leurs membres plus portés aux problèmes mentaux.

On remarque souvent que les jeunes atteints de grave handicaps psycho-sociaux proviennent de familles monoparentales. Gauthier et al. (1982) affirment que les troubles socio-affectifs de ces enfants proviennent en grande partie d'influences parentales

spécifiques. Quand un parent ou les deux sont affectés de graves déficiences personnelles, celles-ci produisent un double effet: elles font éclater la cellule familiale et perturbent le développement de l'enfant.

Une étude menée par Gauthier et al. (1982) sur les familles monoparentales démontre, qu'en général, le père a des contacts minimes avec ses enfants. Cette absence peut être la cause de difficultés aux niveaux sexuel et social. Néanmoins, il faut remarquer que dans les familles biparentales également, la présence paternelle est restreinte, le père semble relativement peu présent dans le foyer familial québécois. Seulement 50% des pères passent plus de 10 heures par semaine en interaction avec leurs enfants.

Il serait donc abusif de prétendre que la famille monoparentale à chef féminin ne parvient pas à remplir son rôle fondamental, celui d'éduquer les enfants. La famille monoparentale matricentrique, économiquement désavantagée n'est pas un agent aliénant pour ses enfants. Au contraire, elle est comparable à la famille biparentale dans l'accomplissement de sa mission éducative, mais règle générale, la mère doit payer davantage de sa personne.

Un relevé de la littérature permet de constater que le divorce ou la séparation parentale affecte à des degrés différents plusieurs aspects du développement de l'enfant et est susceptible d'entraver le développement de sa personnalité. Le divorce des parents entraîne non seulement un état de crise ponctuel, mais donne lieu à une série d'événements qui posent à l'enfant de nouveaux défis.

Le divorce est susceptible d'affecter le développement cognitif de l'enfant. Palmer (1970) constate que les perturbations des fonctions intellectuelles, à la suite d'une situation vécue comme traumatisante, se manifestent souvent à travers des troubles émotifs et sociaux: doutes momentanés quant aux capacités personnelles, luttes pour réussir, plaintes somatiques liées à l'école, comportements négatifs en classe et rapports difficiles avec les pairs.

Salk (1978) parle des problèmes de concentration et d'attention en classe des enfants dont les parents sont divorcés. Il souligne que toute activité mentale demande encore plus d'effort pendant la période tumultueuse du divorce. Leur énergie étant ainsi drainée, il n'est pas rare de voir chez ces enfants des problèmes de concentration et une tendance à la rêverie en classe.

Certains chercheurs font mention de la présence de troubles d'apprentissage et d'un rendement académique faible chez les enfants dont les parents sont séparés (Glasser, 1965: voir Heckscher, 1966; Kelly et Wallerstein, 1977). Toutefois, d'autres chercheurs soutiennent qu'en dépit d'un taux d'absentéisme scolaire plus élevé chez ces enfants comparativement aux enfants de foyers intacts, leur réussite scolaire ne serait pas moindre (Kelly, North et Zingle, 1965).

Des rétrospectives traitant des effets de l'absence du père sur les performances cognitives de l'enfant, ont été effectuées à des périodes différentes mais successives. Herzog et Sudia' (1973) concluent que l'absence du père à la maison ne fait aucune différence sur les résultats scolaires des enfants. Par contre, Shinn (1978) trouve que l'absence du père est souvent associé avec une pauvre performance aux tests d'intelligence.

Il est vrai de dire, que chaque enfant réagit de façon plus ou moins forte à la séparation de ses parents. Toutefois, le divorce des parents demeurera un événement majeur dans la vie de l'enfant et les conséquences d'une telle expérience agiront sur sa personnalité, ses attitudes, sa perception de soi et sa vision des autres et du monde. Dans la littérature on souligne plusieurs facteurs liés à l'impact du divorce: l'âge de l'enfant au moment du divorce, le sexe de l'enfant et celui du parent gardien, son tempérament ainsi que le temps écoulé depuis la séparation.

De nombreux chercheurs ont fait part de l'importance de l'âge de l'enfant au moment du divorce. Hetherington (1966, 1972) et Gardner (1977) soutiennent que plus l'enfant est jeune, plus il souffrira à court et à long terme du divorce. Wallerstein et Kelly (1980) concluent que les enfants d'âge préscolaire sont plus perturbés par le divorce, parce qu'ils sont immatures et dépendants du milieu familial.

Kurdek et al. (1981) expliquent que les enfants plus vieux s'adaptent mieux, en raison de leur plus grande capacité intellectuelle de comprendre le divorce en se mettant à la place d'une autre personne. Duché (1983) souligne que le jeune enfant s'adapte plus facilement dans la mesure où il n'est pas le jouet de mésestimes successives. Selon lui, l'âge critique est la pré-adolescence ou l'adolescence, période où l'enfant recherche une image à laquelle il puisse s'identifier. Enfin, Kalter et Rembar (1981), Mac Dermott (1970), Neubauer (1960) et Westman (1972) font état d'un stade critique du développement, le plus souvent la période oedipienne (trois à six ans) où l'enfant serait plus vulnérable psychologiquement.

Le sexe de l'enfant et celui du parent qui a la garde a aussi intéressé les chercheurs. La plupart d'entre eux constatent une différence significative entre les filles et les garçons, dans le sens que ces derniers seraient plus affectés par l'absence du père.

Comme 85% des enfants de famille monoparentale cohabitent avec leur mère, il est beaucoup plus fréquent de rencontrer des études démontrant les effets négatifs pour les garçons. Guidubaldi et Perry (1985), Hetherington, Cox et Cox (1985), Wallerstein et Kelly (1980) démontrent que la présence du parent de même sexe est un facteur déterminant dans l'adaptation de l'enfant.

Dans cette même optique, Santrock et Warskak (1979) constatent que les enfants gardés par le parent de sexe opposé est moins sociable, moins mûr, et plus dépendant. Hetherington (1972) considère que les effets négatifs de l'absence du père chez les filles apparaissent le plus souvent à l'adolescence. Wallerstein (1984) rapporte qu'à ce niveau de développement les jeunes filles recherchent la présence accrue de leur père. Il conclut qu'une plus grande assiduité du père auprès de ces adolescentes pourrait possiblement atténuer leurs difficultés d'adaptation.

La personnalité est un autre facteur susceptible d'influencer son adaptation. Les enfants qui ont une longue histoire de perturbations psychologiques avant le divorce de leurs parents seraient plus susceptibles de connaître des troubles émotionnels plus durables après le divorce.

Wallerstein et Kelly (1980) soulignent que les enfants émotionnellement perturbés avant le divorce étaient plus stressés après le divorce dans la mesure où la séparation familiale venait éveiller leur anxiété, leur faible estime de soi, leur solitude et leur sentiment d'être malheureux. Un autre point est important pour l'adaptation des enfants au divorce de leurs parents, c'est le désir plus ou moins conscient de la réunion parentale.

Gardner (1976) ajoute que chez certains enfants, on retrouvera longtemps après la séparation le vœu de réunion des parents. Abarbanel (1979) constate que les enfants qui ont un tempérament difficile ont de la difficulté à s'adapter à un changement continu de foyer dans un arrangement de garde conjointe.

Certains chercheurs affirment que le divorce des parents n'affecte l'enfant que de façon temporaire. Une ou deux années de souffrance et ensuite l'enfant reviendrait à la normale, sans autres conséquences à plus long terme (Hetherington et al., 1978, 1979., Wallerstein et Kelly, 1980). Saucier et Rivest (1987) obtiennent des résultats tout à fait contraires. Leurs données nous portent à croire que la souffrance due à la rupture familiale n'est pas que temporaire, elle persiste au delà de deux ans et même davantage. Il est donc important de prendre en considération le temps écoulé, entre la séparation et le moment où l'enfant est soumis à une étude.

Sur une note plus positive, certains auteurs rapportent que les enfants du divorce et de la séparation sont en meilleure santé et sont plus heureux que les enfants qui vivent dans un foyer en turbulence (Burchinal, 1964; Luepnitz, 1979; Landis, 1960). Brun (1982) souligne que le divorce peut être bénéfique, dans le sens que les enfants peuvent ainsi trouver un environnement plus stable, débarrassé des conflits quotidiens, qui leur permet de maîtriser le traumatisme et de reprendre un développement plus sain. Dolto (1988) affirme que le divorce est une situation légale qui apporte également une solution pour les enfants.

Les foyers monoparentaux sont souvent perçus comme peu stimulants et ne favorisant pas le développement optimal de l'enfant. Les mères monoparentales sont souvent jugées comme inadéquates et inefficaces dans l'éducation de leurs enfants. Gauthier et al. (1982) constate que la majorité des jeunes atteints de graves handicaps psycho-sociaux proviennent de familles monoparentales. Dans ces cas, la structure familiale comme telle est souvent mise en cause.

De plus, il observe que la mère monoparentale subit une surcharge fonctionnelle qui a un impact sur sa disponibilité affective vis-à-vis l'enfant. Ce phénomène pourrait, selon ces auteurs, être aussi relié à une éventuelle sous-stimulation cognitive de l'enfant.

Shinn (1978), suite au constat du niveau de développement cognitif plus bas chez les enfants dont le père est absent, fait l'hypothèse que la mauvaise situation économique que vivent ces familles peut être à l'origine du phénomène. En effet, certains travaux ont révélé de fortes corrélations entre le niveau socio-économique (NSE) et le développement cognitif de l'enfant.

Plusieurs études ont démontré l'état de pauvreté dans lequel se retrouvent la majorité des familles monoparentales (Evans, 1984; Kamerman, 1984; Norton et Glick, 1986), mais les revenus limités ne peuvent constituer qu'une explication partielle.

Tousignant (1991) a étudié l'environnement familial des enfants d'âge préscolaire de milieu monoparental et biparental en tenant compte du NSE. Son échantillon est constitué de 40 mères, 20 monoparentales et 20 biparentales, de niveaux socio-économiques bas et défavorisé. Les familles biparentales sont pairées aux familles monoparentales selon le NSE. Les caractéristiques de l'environnement familial sont obtenues à l'aide de la version française (Palacio-Quintin et Lavoie, 1986) du Home préscolaire (trois à six ans) construit et validé par Caldwell et Bradley (1979). L'étude démontre que les enfants des familles monoparentales et biparentales de même niveau socio-économique vivent dans un environnement familial similaire.

Toutefois, cette étude révèle un niveau d'affectivité maternelle plus élevé dans les familles monoparentales et un niveau de stimulation à travers le jeu plus élevé dans les familles biparentales. De plus, elle confirme que l'environnement familial des enfants de milieu défavorisé est nettement inférieur à l'environnement des enfants de milieu bas.

Flesock (1984), pour sa part, obtient très peu de différences significatives entre les attitudes et les pratiques éducatives des mères monoparentales et biparentales de même niveau socio-économique. Ses résultats sont obtenus à partir d'un échantillon composé de quatre groupes de mères, deux groupes de mères monoparentales à NSE bas et moyen, deux groupes de mères biparentales à NSE bas et moyen.

Il compare ensuite les deux types de mères, monoparentales et biparentales, à l'aide de trois échelles spécifiques soit: "Parent as a teacher inventory" de Strom et Slaughter (1978), le questionnaire "Child rearing practices" et le "Parental response: negative child behaviors", tous deux proviennent du Center for the Improvement of Child Care. Il note peu de différences significatives entre les deux types de mères.

Par contre, il constate que les mères monoparentales sont moins tolérantes à la désobéissance de l'enfant et elles ne modulent pas leurs punitions en fonction du degré de désobéissance.

Les mères monoparentales à NSE bas comparées aux mères biparentales à NSE bas utilisent plus de pouvoir coercitif pour des désobéissances mineures.

Pour sa part, Phelps (1969) observe des différences significatives entre les attitudes des mères monoparentales et biparentales. Son échantillon est composé de 60 mères, 22 monoparentales et 38 biparentales, appartenant toutes à la classe moyenne. Il conclut que les mères monoparentales ont tendance à avoir des attitudes plus rigides en ce qui concerne la liberté pour l'enfant d'exprimer de l'agressivité. Elles auraient des attitudes plus rigides dans l'apprentissage de la sexualité et seraient moins favorables à exposer leurs enfants aux influences extérieures. Elles s'attendent à un développement physique et psychologique plus rapide pour leurs enfants. Elles auraient également des attitudes plus protectrices.

Ces résultats doivent être considérés avec prudence car les mères monoparentales habitaient le Nébraska et les mères biparentales habitaient la Californie. Ces mères vivaient donc dans un contexte culturel différent.

Problématique

La revue de littérature présentée dans le contexte théorique permet de constater que les attitudes éducatives parentales ont un impact sur le développement cognitif des enfants. Nous avons également observé que les premières recherches portant sur l'influence des attitudes éducatives comportaient certaines lacunes.

La première est relevée dans la définition de la variable attitude parentale, cette dernière étant élaborée à partir d'un choix subjectif de variables. Lorsqu'on regarde de plus près les mesures d'attitudes utilisées par les différents auteurs, on se rend compte qu'il existe beaucoup d'appellations pour désigner une même réalité. D'une recherche à l'autre, beaucoup de termes et de résultats sont contradictoires quant à l'effet d'une variable sur le développement cognitif des enfants.

Les travaux effectués par Lautrey (1980) permettent de parer à ces lacunes. Il conclut que le choix des variables doit s'appuyer sur un cadre théorique approprié. En effet, il s'inspire de la théorie du développement cognitif de Piaget pour construire son échelle d'attitudes parentales. Il démontre également l'inadéquation de la méthode qui consiste à regrouper les variables qui varient en même temps.

A partir de la théorie Piagétienne, Lautrey (1980) constate que le milieu, pour favoriser le développement cognitif, devrait être source de perturbations et offrir les conditions nécessaires à la rééquilibration. Cette rééquilibration est possible par la régularité qu'offre l'environnement.

De ces conditions fondamentales, il ressort trois types de structurations familiales favorisant plus ou moins le développement cognitif (structuration souple, rigide et faible ou aléatoire). Les résultats de ses recherches démontrent qu'une structuration éducative souple favorise davantage le développement cognitif. D'autres études ont par la suite confirmées ces résultats.'

Les familles monoparentales sont souvent jugées comme inadéquates dans l'éducation de leurs enfants. Certains auteurs démontrent que les foyers monoparentaux sont plus désorganisés, ont des cadres éducatifs plus flous et que leurs membres semblent plus enclins aux problèmes mentaux (Weiss, 1979; Wallerstein et Kelly, 1976; Hetherington et al., 1971).

De plus, Gauthier et al., (1986) constatent que la majorité des jeunes atteints de graves handicaps psycho-sociaux sont issus de familles monoparentales.

De nombreux auteurs démontrent que les familles monoparentales sont nettement désavantagées sur le plan socio-économique (Evans, 1984; Goldfarb et Libby, 1984; Norton et Glick, 1986). Une grande majorité de ces familles vivent sous le seuil de la pauvreté.

Plusieurs auteurs ont également constaté une relation entre le statut socio-économique du parent et le développement intellectuel des enfants. Les enfants issus de milieux défavorisés présentent un niveau de développement inférieur à la moyenne de la population. Certains auteurs affirment que les conditions économiques difficiles que vivent les familles monoparentales ont plus d'impact sur le développement de l'enfant que la privation au niveau parental (Gauthier, 1986; Claude, 1975; Ambert, 1980).

Enfin, une étude effectuée auprès d'une population québécoise a démontré une structuration éducative moins favorable dans les familles à niveau socio-économique défavorisé (Palacio-Quintin et Lacharité, 1989).

Shinn (1978) émet l'hypothèse que le bas niveau socio-économique des familles monoparentales peut être à l'origine de la sous-stimulation de ces enfants. Pour sa part, Gauthier (1982) conclut que la condition économique des familles monoparentales, plus la surcharge fonctionnelle subie par la mère, ont un impact sur la disponibilité affective maternelle. Ce phénomène pourrait expliquer l'éventuelle sous-stimulation cognitive de l'enfant.

Pour terminer, nous constatons que les mères monoparentales se retrouvent désavantagées à bien des niveaux. Elles vivent des conditions économiques difficiles et elles ont moins de temps et d'énergie disponibles à l'éducation de leurs enfants.

Les chercheurs ont démontré que les enfants issus de foyers défavorisés et bas ont un développement cognitif inférieur à ceux issus de foyers socio-économiques moyens ou élevés. Il devient donc primordial de tenir compte du niveau socio-économique des familles si nous voulons connaître l'impact spécifique de la situation de monoparentalité.

Notre étude se propose donc de comparer les attitudes et les valeurs éducatives des mères monoparentales et biparentales de même niveau socio-économique.

Afin de bien discriminer l'impact de la configuration familiale, et ne pas le confondre avec le NSE, il est essentiel de contrôler ces deux variables de façon conjointe.

Nous observons également que certaines variables peuvent interférer sur le fait de vivre dans une famille monoparentale. Le sexe de l'enfant ainsi que la durée de la séparation doivent être pris en considération. L'âge de la mère à la naissance de l'enfant et son niveau de scolarité sont des variables que nous devons contrôler, car elles influencent le développement cognitif.

Hypothèse

Nous tenterons de confirmer de manière plus spécifique les hypothèses suivantes:

1a) En contrôlant la variable NSE par pairage des familles, il n'y aura pas de différences entre les attitudes éducatives parentales des mères monoparentales et les attitudes éducatives parentales des mères biparentales.

1b) En contrôlant la variable NSE par pairage des familles, il n'y aura pas de différences entre les valeurs éducatives parentales des mères monoparentales et les valeurs éducatives parentales des mères biparentales.

2a) Il y aura des différences dans la structuration éducative parentale, c'est à dire qu'il n'y aura pas la même distribution du nombre de réponses faibles, souples et rigides au questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP) selon le NSE.

2b) Il y aura des différences entre les valeurs éducatives parentales selon le niveau socio-économique.

Les variables dépendantes sont définies par le type de structuration éducative.

Les variables indépendantes qui seront contrôlées de façon conjointe et spécifique, seront la configuration parentale et le NSE.

Chapitre II

Description de l'expérience

Le présent chapitre nous renseigne sur les différents aspects de la méthodologie utilisée pour la réalisation de cette recherche. En premier lieu, nous présenterons la population étudiée. Ensuite nous décrirons l'instrument utilisé. Pour terminer, nous verrons comment s'est déroulée l'expérimentation.

Échantillon

L'échantillon de notre étude est constituée de 38 familles (19 familles monoparentales matricentriques et 19 familles biparentales) ayant un enfant de quatre ans.

La famille monoparentale matricentrique se compose d'une mère avec son(ses) enfant(s). Elle se définit également par l'absence du père ou de substitut paternel. Le statut de la mère varie. Ainsi 40% sont séparées, 40% sont divorcées et 20% sont des mères célibataires. Toutes ces mères vivent seules depuis au moins un an et sont âgées de 23 ans et plus.

La famille biparentale est composée d'un couple formé au moins depuis la naissance de l'enfant et dont la mère est âgée d'au moins 23 ans. Les membres de ce couple sont les parents biologiques de l'enfant.

Les familles participent au projet de façon volontaire. Afin de contrôler les effets attribuables à des différences culturelles, ces familles sont toutes d'origine québécoise francophone et résident dans la région de Trois-Rivières.

Nous avons relevé, dans le premier chapitre, que l'âge et la scolarité de la mère peuvent avoir un effet sur le développement cognitif de l'enfant. Le sexe de l'enfant est également une variable importante à considérer sur l'adaptation à la séparation des parents. Les familles monoparentales ont donc été pairées aux familles biparentales en fonction des caractéristiques suivantes:

- a) sexe de l'enfant
- b) âge de la mère
- c) scolarité de la mère

Le tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon par rapport à ces trois variables.

Tableau 1
Moyennes et écarts-types de l'âge des enfants, de l'âge
des mères, ainsi que de la scolarité en fonction
de la configuration familiale

	CONFIGURATION FAMILIALE		TEST "t"	P
	MONOPARENTALE moyenne (écart-type)	BIPARENTALE moyenne (écart-type)		
AGE DE L'ENFANT (mois)	54.05 (4.82)	53.74 (4.19)	.22	NS ¹
AGE DE LA MERE (années)	30.53 (4.46)	30.47 (3.75)	.04	NS
SCOLARITÉ DE LA MERE (années)	10.74 (2.08)	10.79 (1.72)	.09	NS

¹NS=Non-significatif

Nous constatons que les deux groupes formés selon la structure familiale ne diffèrent pas en ce qui concerne l'âge des enfants, l'âge de la mère et la scolarité de la mère.

Étant donné que la monoparentalité est fortement associée à un niveau socio-économique défavorisé, il incombe d'éviter de confondre ces variables. Pour s'assurer que les parents des deux groupes ont un niveau socio-économique similaire, nous avons pairé les familles selon des critères bien définis.

Nous avons ainsi discriminé deux sous-groupes selon le NSE:

1) NSE défavorisé

occupation: assistés sociaux et manoeuvres
occasionnels

2) NSE bas

occupation: métiers cotés jusqu'à 39,99 dans
l'index de prestige occupationnel de
Blishen et McRoberts (1976)

La répartition de l'échantillon selon la configuration familiale et le NSE est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2
Répartition de l'échantillon en fonction de la
configuration familiale, du sexe de l'enfant
et du niveau socio-économique

CONFIGURATION	SEXE	NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE		TOTAL
		DÉFAVORISÉ	BAS	
MONOPARENTALE	GARÇON	5	5	10
	FILLE	5	4	9
BIPARENTALE	GARÇON	5	5	10
	FILLE	5	4	9
	TOTAL	20	18	38

Instruments

Pour définir le type de structuration éducative familiale, les valeurs éducatives parentales ainsi que l'ensemble des variables contrôlées nous avons utilisé trois instruments: une fiche de données socio-démographiques, le questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP) de Palacio-Quintin et Lavoie (1986) et le "check-list" de valeurs de Lautrey (1980).

-Fiche de données socio-démographiques (voir annexe A).

Le contenu de ce questionnaire nous informe sur le sexe et l'âge de l'enfant, l'âge de la mère, sa scolarité ainsi que son revenu annuel. De plus, il permet de vérifier le type de configuration familiale.

-Type de structuration éducative parentale

Le type de structuration éducative parentale a été mesuré à partir du questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP) de Palacio-Quintin et Lavoie (1986). (voir annexe B). Le QSEP est une adaptation du questionnaire construit par Lautrey (1980) à l'intention de familles françaises ayant un enfant de dix ans.

Le QSEP a été conçu de façon à l'adapter à la réalité culturelle québécoise et aux caractéristiques d'enfants d'âge préscolaire. Il comporte 17 questions pour lesquelles les parents doivent choisir, parmi les trois réponses possibles, celle qui correspond le mieux à leurs comportements et habitudes quotidiennes.

Pour chaque question trois choix de réponses sont proposés à la mère et chacun correspond à un des trois types d'attitudes éducatives parentales (faible, souple et rigide).

Exemple: L'heure du coucher.

- A) En général, il se couche toujours à la même heure (correspond à la structuration éducative rigide).
- B) Il se couche presque toujours à la même heure mais cela dépend des circonstances (correspond à la structuration éducative souple).
- C) Pas d'horaire précis quand au coucher, ça dépend des journées (correspond à la structuration éducative faible).

Le type de structuration éducative parentale est déterminé par le nombre de réponses faibles, souples et rigides. Pour éviter la systématisation du choix des réponses, l'ordre d'apparition des différents types d'attitudes éducatives parentales varie d'un item à l'autre.

-Les valeurs éducatives parentales

Le "check-list" de valeurs de Lautrey (1980) (voir point 19 du QSEP en annexe B) a été utilisé afin de déceler les principes ou valeurs éducatives que privilégient les mères monoparentales et biparentales. Les mères doivent choisir parmi une liste de dix

principes éducatifs, les trois principes qui leur semblent les plus importants.

Déroulement de l'expérience

En premier lieu, nous avons pris contact avec certaines garderies et pré-maternelles publiques de la ville de Trois-Rivières afin de recruter notre population cible soit les familles monoparentales. Deux visites ont été faites au domicile de la famille.

Le but de la première visite était d'expliquer la recherche afin d'obtenir le consentement de la mère et compléter le questionnaire de renseignements socio-démographiques. Suite à cette première visite, nous avons éliminé certaines familles ne satisfaisant pas aux critères fixés. (Par exemple: famille reconstituée, séparation trop récente, mère adolescente).

Cette première rencontre a permis de créer un climat de confiance et de ce fait, a facilité les rapports entre l'expérimentatrice et la famille.

Les mères de chaque famille furent rencontrées à leur domicile par l'expérimentatrice pour une deuxième fois. Celle-ci leur présentait le questionnaire et précisait à la mère qu'elle devait choisir ses réponses en fonction de ses habitudes familiales et,

sans tenir compte d'un idéal qu'elle aimerait atteindre. Chaque mère a rempli le questionnaire individuellement et l'expérimentatrice demeurait disponible afin d'aider celles qui pouvaient bénéficier d'une assistance si elles avaient de la difficulté à comprendre le sens des énoncés.

Dans tous les cas, les mères en avaient long à raconter sur leurs conditions de vie. Une grande partie des entretiens était consacrée à les écouter. Souvent, notre visite était leur seul contact de la semaine avec le monde adulte.

En ce qui concerne le recrutement des familles biparentales, nous avons utilisé la même méthode. Notre population était également contactée par le biais des garderies et pré-maternelles publiques de Trois-Rivières. Deux visites ont aussi été effectuées au domicile des familles. Les procédures pour la passation des questionnaires (socio-démographiques et QSEP) ont été les mêmes. Le pairage des familles monoparentales et biparentales a été établi à l'aide des critères mentionnés plus haut.

Chapitre III

Résultats

La présentation des résultats se divise en trois étapes. D'abord, nous présenterons la méthode d'analyse employée. Nous verrons ensuite les résultats permettant de vérifier les hypothèses de recherche. Pour terminer, nous discuterons ces résultats relativement aux hypothèses de recherche.

Méthodes d'analyse

Notre hypothèse de recherche a été vérifiée par des différences de moyennes (Test "t"), sur le nombre de réponses faibles, souples et rigides en fonction de la configuration parentale ainsi que du niveau socio-économique. De plus, les fréquences selon laquelle les mères choisissent des valeurs ou principes éducatifs en fonction de la configuration parentale et du niveau socio-économique ont été analysées. Le test du chi-carré nous a permis de vérifier si les différences de fréquence entre les mères monoparentales et biparentales et entre les mères de NSE différents sont significatives.

L'analyse statistique a été élaborée à partir du programme "Statistical Package For Social Sciences" (SPSS) (Nye et al., 1975), programme construit pour les études en sciences humaines, sociales et naturelles.

Le test "t" a donc été choisi pour déterminer s'il existe des différences significatives entre le nombre de réponses faibles, souples et rigides des familles monoparentales et biparentales. Le chi-carré, pour sa part, permet de vérifier s'il existe des différences significatives entre les valeurs éducatives parentales des familles monoparentales et biparentales.

L'intérêt de cette recherche est de comparer les attitudes et valeurs éducatives des mères monoparentales et biparentales. Afin de ne pas confondre les résultats de la variable configuration familiale avec la variable niveau socio-économique, les familles ont été pairées selon des critères bien définis. Nous pouvons ainsi, en complément de notre recherche, vérifier notre seconde hypothèse et faire une analyse des différences entre les milieux défavorisés et bas.

L'analyse des résultats se divise en deux parties: la première nous renseigne sur les effets attribuables au type de configuration familiale, soit les familles monoparentales et les familles biparentales. Cette première partie nous permet de tester directement l'hypothèse centrale de cette recherche. La seconde analyse vise à tester les effets attribuables au niveau socio-économique soit le milieu défavorisé ou le milieu bas.

Résultats

Effets attribuables au type de configuration familiale

Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts-types du nombre de réponses faibles, souples et rigides obtenus au QSEP par chaque groupe (familles monoparentales vs. familles biparentales).

Les résultats des différences de moyennes selon la configuration familiale rapportée au tableau 3, permettent de vérifier l'hypothèse 1a. En effet, nous pouvons constater qu'il n'y a pas de différences significatives entre les deux types de familles en ce qui concerne le nombre de réponses faibles, souples et rigides.

Le test "t" démontre que le nombre de réponses faibles, souples et rigides des familles monoparentales ne se distingue pas de manière significative du nombre de réponses faibles, souples et rigides des familles biparentales.

Tableau 3

Moyennes et écart-types du nombre de réponses faibles, souples et rigides et test des différences de moyenne (test "t") selon la configuration familiale

		CONFIGURATION FAMILIALE		TEST "t"	P
TYPE DE RÉPONSE		MONOPARENTALE	BIPARENTALE		
		moyenne	moyenne		
		(écart-type)	(écart-type)		
	FAIBLE	3.78 (2.13)	3.74 (2.62)	.05	NS ¹
	SOUPLE	7.67 (2.50)	8.10 (2.66)	.52	NS
	RIGIDE	5.55 (2.17)	5.16 (2.34)	.53	NS

¹NS=Non-significatif

Afin de connaître les valeurs éducatives parentales, nous avons demandé aux mères de choisir les trois valeurs (ou principes éducatifs) les plus importants selon elles (parmi une liste de dix). Le tableau 4 présente la distribution des fréquences selon laquelle les mères monoparentales et biparentales choisissent chaque valeur.

Tableau 4
Fréquence du choix des valeurs éducatives en
fonction de la configuration familiale

VALEURS ÉDUCATIVES	CONFIGURATION FAMILIALE		χ^2
	MONOPARENTALE	BIPARENTALE	
Faire confiance	13	13	NS ¹
Récompenser et punir	3	4	NS
Encadrer avec souplesse	10	6	NS
Discipline stricte	2	3	NS
Beaucoup de liberté	2	2	NS
Donner l'exemple	6	11	NS
Surveiller le + possible	5	3	NS
Beaucoup de responsabilités	8	4	NS
Préserver des mauvaises fréquentations	3	4	NS
Adapter ses principes en fonction de l'enfant	5	7	NS

¹NS=Non-significatif

Les résultats des chi-carrés selon la configuration familiale rapportée au tableau 4, permettent de vérifier l'hypothèse 1b. Le chi-carré démontre que les valeurs éducatives des mères monoparentales ne se distinguent pas de manière significative des valeurs éducatives des mères biparentales.

Le tableau 4, nous permet de constater une homogénéité entre les valeurs éducatives des mères monoparentales et biparentales. En effet, les mères monoparentales aussi bien que les mères biparentales considèrent que faire confiance à l'enfant est un des principes éducatifs des plus importants. Ce même principe éducatif ressort comme prioritaire chez la population des mères parisiennes étudiée par Lautrey (1980) et chez une population de mères québécoises étudiée par Palacio-Quintin et Lacharité (1989).

En résumé, ces résultats confirment les hypothèses 1a et 1b. En effet, nous pouvons conclure que les mères de familles monoparentales et biparentales ont des attitudes et valeurs éducatives similaires.

Effets attribuables au NSE

Regardons maintenant la structuration éducative (faible, souple et rigide) selon le niveau socio-économique. Les figures 1 et 2 permettent de visualiser les résultats.

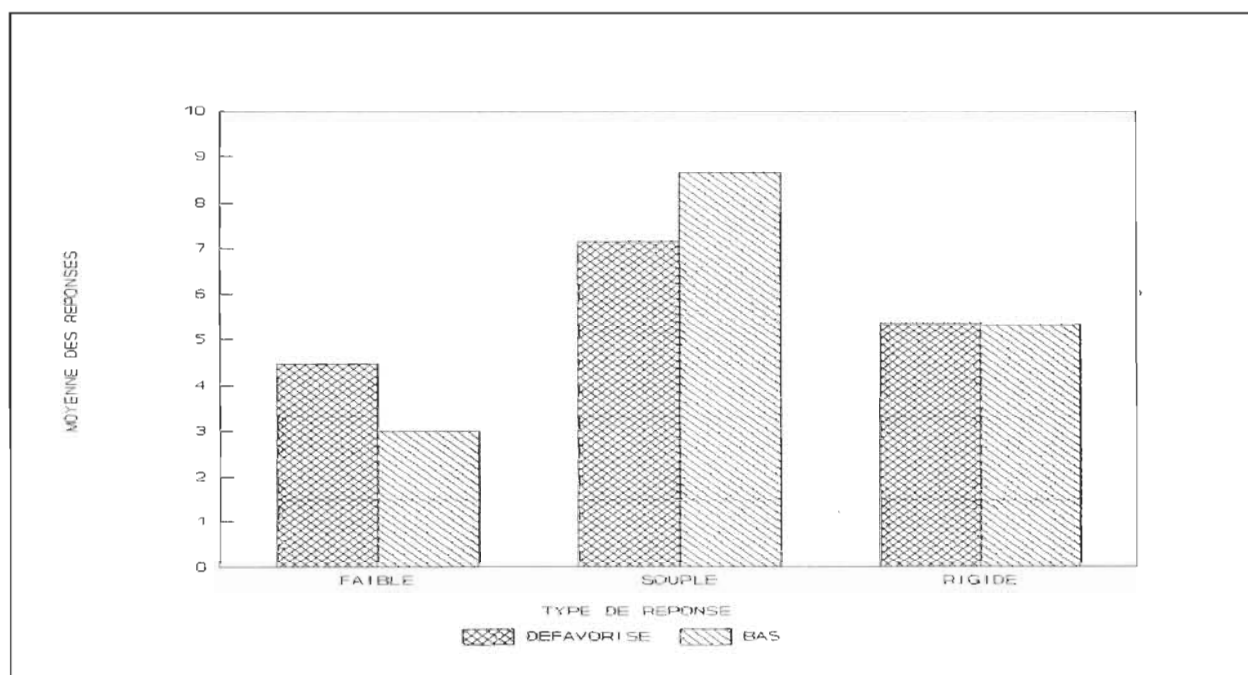


Figure 1 - Différence entre le nombre de réponses faibles, souples et rigides selon le NSE.

La figure 1 permet de constater que les mères de foyers défavorisés donnent plus de réponses faibles. Les familles défavorisées ont aussi tendance à donner moins de réponses souples. En ce qui concerne le nombre de réponses rigides, on observe très peu de différence.

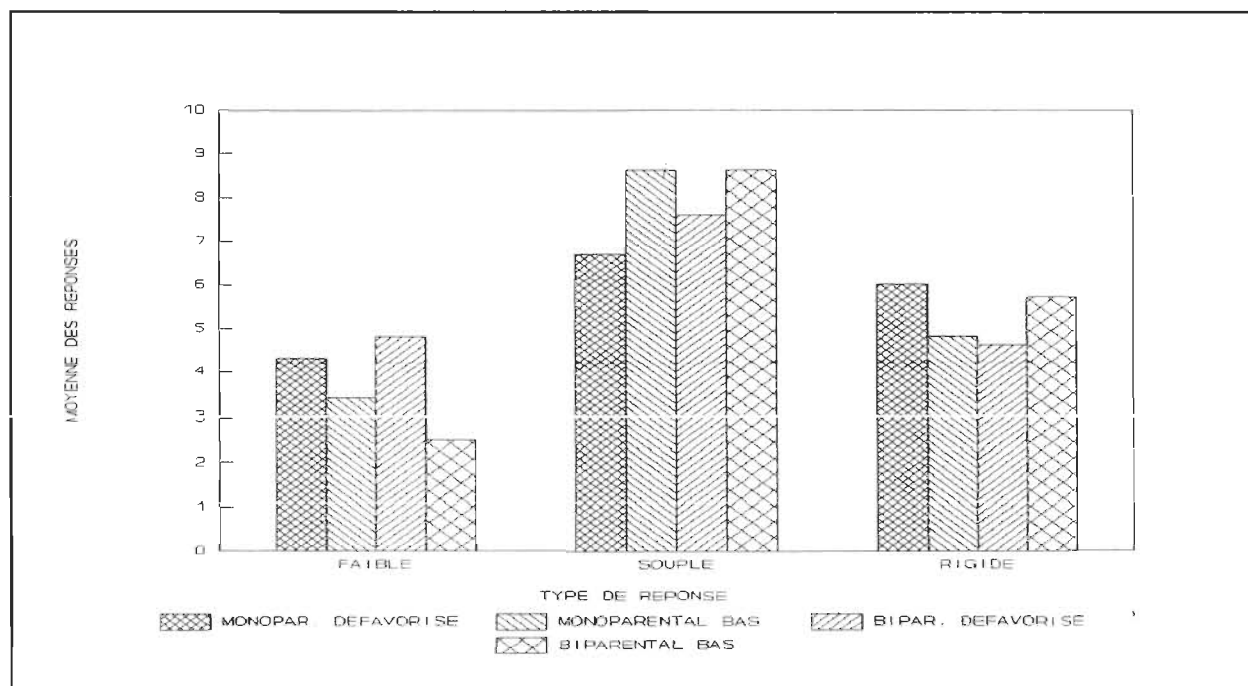


Figure 2 - Différence entre le nombre de réponses faibles, souples et rigides selon le NSE et la configuration familiale.

La figure 2 nous permet de dire, qu'on observe le même type de résultats autant pour les familles monoparentales que biparentales. Les mères de familles défavorisées donnent plus de réponses faibles et moins de réponses souples que les familles de NSE bas.

Le tableau 5 présente les moyennes et les écarts-types du nombre de réponses faibles, souples et rigides et le test des différences de moyenne (test t) selon le NSE.

Tableau 5
Différence entre le nombre de réponses faibles,
souples et rigides selon le NSE.

		NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE		TEST "t"	P
		DÉFAVORISÉ moyenne (écart-type)	BAS moyenne (écart-type)		
TYPE DE RÉPONSE	FAIBLE	4.47 (2.29)	3.00 (2.25)	1.97	.05 [*]
	SOUPLE	7.16 (2.61)	8.67 (2.33)	1.85	.07
	RIGIDE	5.37 (2.63)	5.33 (1.81)	.05	NS ¹

^{*}p < .05

¹NS=Non-significatif

Les résultats des différences de moyennes selon le NSE rapporté au tableau 5, permettent de vérifier l'hypothèse 2a. En effet, nous pouvons constater que les différences entre les deux NSE (bas et défavorisé) sont significatives en ce qui concerne le nombre de réponses faibles. Il est intéressant de souligner, que même si le seuil de signification des différences est moins fiable en ce qui concerne le nombre de réponses souples, il y a aussi là

des différences entre les NSE défavorisé et bas.

Si les mères de foyers défavorisés et bas donnent le même nombre de réponses rigides, il n'en va pas de même pour les réponses faibles et souples. Davantage de structuration éducative faible et moins de structuration souple apparaissent chez les mères de familles défavorisées. En effet, la valeur t de Student (1.97), et le niveau de probabilité qui lui est associé ($p < .05$) permet de dire qu'il existe une différence significative pour le nombre de réponses faibles.

Pour ce qui est du nombre de réponses souples, le t de Student (1.85), et le niveau de probabilité qui lui est associé ($p < .07$) ne nous permet pas d'affirmer qu'il existe une différence, mais la tendance constatée pourrait se confirmer avec un échantillon plus grand.

Enfin, en ce qui concerne le nombre de réponses rigides on n'observe pas de différences significatives. Les différences vont dans le sens d'une structuration éducative moins favorable (moins de souplesse et plus de réponses faibles) dans les familles défavorisées.

Le tableau 6 présente la distribution de la fréquence à laquelle les familles défavorisées et les familles à NSE bas choisissent chaque valeur éducative.

Tableau 6
Fréquence du choix des valeurs éducatives
en fonction du NSE.

VALEURS ÉDUCATIVES	NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE		χ^2
	DÉFAVORISÉ	BAS	
Faire confiance	11	15	S ¹
Récompenser et punir	6	1	NS ²
Encadrer avec souplesse	5	11	S
Discipline stricte	3	2	NS
Beaucoup de liberté	4	0	NS
Donner l'exemple	10	7	NS
Surveiller le + possible	5	3	NS
Beaucoup de responsabilités	9	3	S
Préserver des mauvaises fréquentations	3	4	NS
Adapter ses principes en fonction de l'enfant	3	9	S

¹S=Significatif

²NS=Non-significatif

Les résultats des chi-carrés permettent de vérifier l'hypothèse 2b. Nous pouvons ainsi constater qu'il y a des différences significatives entre les valeurs éducatives parentales selon le NSE.

Le chi-carré démontre que les valeurs éducatives des familles défavorisées se distinguent de manière significative des valeurs éducatives des familles à NSE bas. Ces différences se retrouvent plus précisément dans les valeurs éducatives suivantes: lui faire confiance, l'encadrer avec souplesse, adapter ses principes en fonction de chaque enfant, et lui laisser beaucoup de responsabilités.

Les trois premières valeurs figurent parmi les plus importantes pour les familles de NSE bas alors qu'elles ne sont pas choisies prioritairement par les familles défavorisées. Toutefois, donner beaucoup de responsabilités à l'enfant est davantage priorisée dans les familles défavorisées.

Interprétation des résultats

En premier lieu, nous discuterons des résultats découlant de l'hypothèse de travail 1a et 1b, soit l'impact de la configuration parentale sur les attitudes et valeurs éducatives parentales. Puis nous analyserons les résultats permettant de vérifier l'hypothèse 2a et 2b, soit l'impact du niveau socio-économique sur les attitudes et valeurs éducatives parentales.

Impact de la configuration parentale sur les attitudes et valeurs éducatives parentales

L'hypothèse 1a et 1b suggérait qu'il n'y avait pas de différences entre les attitudes et valeurs éducatives de la mère monoparentale et biparentale. Cependant il est important de noter qu'avant de comparer les deux types de familles (monoparentales et biparentales), nous avons pris soin de contrôler la variable niveau socio-économique lors du pairage des familles.

Rappelons, que plusieurs chercheurs parlent d'une période de déséquilibre fonctionnel lors de la séparation, cette période prend environ un an d'ajustement (Hetherington et al ., 1978; Wallerstein et Kelly, 1980). Nous avons donc pris en considération la durée de séparation des familles monoparentales. Les mères monoparentales étudiées vivaient toutes sans conjoint depuis au moins un an.

Nos résultats permettent de supporter notre première hypothèse. Nous pouvons conclure que les attitudes et valeurs éducatives des mères monoparentales sont similaires aux attitudes et valeurs éducatives des mères biparentales.

Nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Gauthier et al.(1982). La famille monoparentale matricentrique, économiquement désavantagée, est comparable à la famille biparentale dans l'accomplissement de sa mission éducative.

Tousignant (1991) trouve également un environnement familial similaire pour les familles monoparentales et biparentales en contrôlant le NSE. Flesock (1984) constate qu'il y a peu de différences significatives entre les attitudes et pratiques éducatives des mères monoparentales et biparentales en contrôlant toujours le NSE.

Weiss (1979b) suggère qu'élever les enfants avec succès tend à devenir l'objectif le plus important pour les mères monoparentales. Le fait d'avoir échoué dans leur rôle de conjointe peut les amener à vouloir réussir davantage dans leur rôle de parent. Toutefois cette situation est à double tranchant car en même temps qu'elle investit sur son enfant, elle peut lui demander une loyauté excessive en retour.

Duché (1983) fait ressortir le danger, pour l'enfant, de s'accrocher au parent avec lequel il vit, de développer un attachement excessif et étouffant qui peut l'empêcher d'être autonome.

Impact du niveau socio-économique sur les attitudes et valeurs éducatives parentales

Lautrey (1980) observe une relation entre le niveau socio-économique et les attitudes et valeurs éducatives parentales. Les familles à niveau socio-économique défavorisé ont des valeurs éducatives et une structuration familiale moins favorable au développement cognitif de leurs enfants. De plus, une étude effectuée auprès d'une population québécoise a démontré une structuration éducative moins favorable dans les familles à niveau socio-économique défavorisé (Palacio-Quintin et Lacharité, 1989). Enfin, plusieurs chercheurs associent la monoparentalité à certaines conditions pouvant affecter négativement le développement cognitif de l'enfant.

A partir de ces faits, nous avons émis l'hypothèse qu'indépendamment de la structure familiale, des différences vont se retrouver selon le niveau socio-économique. Nos résultats confirment l'hypothèse 2a et 2b. Il apparaît que le facteur socio-économique est beaucoup plus important que la monoparentalité.

Pour cette étude, nous avons considéré deux catégories de niveau socio-économique: le niveau défavorisé et le niveau bas. Ces deux catégories ont été priorisées car elles répondent davantage à la réalité économique des familles monoparentales matricentriques. Ces deux groupes se différencient particulièrement par leur situation de travail, le NSE bas se caractérise par une situation économique modeste mais stable (travail régulier) et le NSE défavorisé par l'absence ou l'irrégularité de travail.

Des différences significatives entre les familles de NSE bas et de NSE défavorisé se manifestent aux niveaux des attitudes et des valeurs éducatives parentales. Ces différences vont dans le sens d'une structuration familiale et des valeurs éducatives moins favorables dans les familles défavorisées. En effet, les mères de ces familles démontrent moins de souplesse et plus de réponses faibles dans leur structuration éducative. Nos résultats sont en accord avec ceux obtenus par Lautrey (1980) et Palacio-Quintin et Lacharité (1989).

On remarque également des différences significatives entre les valeurs éducatives parentales selon le NSE. Faire confiance à l'enfant, l'encadrer avec souplesse et adapter ses principes en fonction de chaque enfant sont des valeurs priorisées par les familles à NSE bas et considérées moins importantes par les familles défavorisées.

Ces valeurs se caractérisent par des formes de contrôle du comportements moins immédiats, laissant plus de place à l'initiative de l'enfant et à ses caractéristiques propres.

Toutefois, il est intéressant de noter que donner beaucoup de responsabilités à l'enfant est une valeur importante pour les familles défavorisées. Cette valeur peut sembler moins adéquate étant donné le jeune âge des enfants. Donner beaucoup de responsabilités à un enfant de quatre ans peut entraîner un manque d'encadrement de la part du parent.

Nos résultats vont dans le même sens que la recherche de Lautrey (1980). Les valeurs éducatives qui sont les plus choisies lorsque le NSE augmentent, paraissent davantage chercher à développer l'initiative, l'originalité, adoptent des formes de contrôle du comportement moins immédiats, laissant plus de place aux caractéristiques propres de l'enfant.

Pour sa part, Bronfenbrenner (1958) constate que les classes moyennes auraient un ensemble de valeurs internes privilégiant le contrôle de soi en opposition au contrôle externe pour les foyers défavorisées.

Pour résumer, on constate des différences entre les NSE bas et les NSE défavorisés en ce qui concerne les attitudes et valeurs éducatives parentales et ces différences vont dans le sens d'un milieu plus favorable au développement intellectuel de l'enfant dans les NSE bas.

Conclusion

Notre recherche se proposait d'approfondir la connaissance des attitudes et valeurs éducatives des mères monoparentales et les comparer aux attitudes et valeurs éducatives des mères biparentales. Plus spécifiquement, nous avons étudié les attitudes et valeurs éducatives parentales qui influencent le développement cognitif de l'enfant.

Étant donné que plusieurs autres variables ont un impact sur le développement de l'enfant, nous avons considéré divers facteurs lors du pairage des familles: l'âge et le sexe de l'enfant, l'âge et la scolarité de la mère. De plus, comme plusieurs chercheurs ont constaté une relation entre le statut socio-économique des parents et le développement de l'enfant, nous avons également contrôlé la variable niveau socio-économique.

Nous avons soutenu l'hypothèse selon laquelle il n'y aurait pas de différences significatives entre les attitudes et valeurs éducatives de la mère monoparentale et biparentale. Les résultats de la présente étude appuient cette hypothèse. En effet, les mères monoparentales et biparentales ont des attitudes et valeurs éducatives similaires.

Notre recherche a permis de constater que le niveau socio-économique des familles exerce une influence beaucoup plus importante que la configuration familiale sur les attitudes et valeurs éducatives parentales.

En effet, les résultats obtenus par rapport à la seconde hypothèse ont démontré des différences significatives entre les deux niveaux socio-économiques. Ces différences vont dans le sens d'une structuration et de valeurs éducatives moins favorables dans les familles défavorisées. Étant donné que la grande majorité des mères monoparentales, ayant un enfant d'âge préscolaire, se retrouvent au niveau défavorisé, ces résultats démontrent l'importance de prendre ce facteur en considération.

Cette étude a également permis la revalorisation du statut monoparental matricentrique. La mère monoparentale est aussi adéquate et stimulante que la mère vivant en couple. La mère chef de famille a également à coeur le développement optimal de ses enfants.

Nous devons évidemment prendre en considération certaines limites de notre étude. D'une part le nombre de sujets étudiés pourrait être accru. Ainsi nos résultats, particulièrement en ce qui concerne l'influence du NSE sur la structuration éducative parentale, présenteraient plus de poids s'ils se rapportaient à un nombre plus élevé de sujets. La démonstration statistique serait plus claire et permettrait de mieux généraliser notre hypothèse.

Enfin, les divers statuts de monoparentalité (c'est à dire: mère célibataire, divorcée, séparée ou veuve) n'a pas été pris en considération dans cette étude. Ainsi, il serait intéressant de vérifier s'il y a des différences entre les divers statuts de monoparentalité.

Appendice A

Données socio-démographiques

Renseignements généraux

1. Nom et Prénom de l'enfant: _____
2. Date de naissance: _____
3. Sexe: _____
4. Nom et Prénom de la mère: _____
5. Age de la mère: _____
6. Statut de la mère
 - a) Vit en couple avec le père de l'enfant ☐
 - b) Célibataire (père absent depuis la naissance) ☐
 - c) Divorcée ☐

nombre d'années: _____
 - d) Séparée ☐

nombre d'années: _____
 - e) Remariée ☐

nombre d'années: _____
 - f) Avec un nouveau partenaire ☐

nombre d'années: _____
 - g) Réunification du couple ☐

nombre d'années: _____
7. Depuis quand la mère est-elle seule pour élever l'enfant? _____
8. Occupation de la mère: _____
9. Niveau d'études de la mère
 1. Études primaires: 1 2 3 4 5 6
 2. Études secondaires: I II III IV V
 3. Études collégiales terminées: oui ☐ non ☐
 4. Études universitaires terminées: oui ☐ non ☐

10. Origine des revenus de la mère

	Oui	Non	Montant
a) Revenu du travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
b) Pension alimentaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
c) Bien-être social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
d) Famille	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
e) Autres			_____

Revenu annuel: entre:

5 000\$ et 9 999\$	<input type="checkbox"/>
10 000\$ et 14 999\$	<input type="checkbox"/>
15 000\$ et 19 999\$	<input type="checkbox"/>
20 000\$ et 24 999\$	<input type="checkbox"/>
25 000\$ et plus	<input type="checkbox"/>

11. Le père voit-il l'enfant?

Oui ☐ Fréquence: _____

Non ☐ Raison: _____

12. Présence masculine à la maison: oui ☐ non ☐

Partenaire régulier	<input type="checkbox"/>
Partenaire occasionnel	<input type="checkbox"/>
Fréquente la maison régulièrement	<input type="checkbox"/>
Fréquente la maison occasionnellement	<input type="checkbox"/>

Depuis quand? _____

Appendice B

Protocole du questionnaire sur la structuration éducative parentale (QSEP)

Palacio-Quintin et Lavoie (1986).

RECOMMANDATIONS

A chaque question posée, nous vous proposons une série de réponses possibles indiquées a, b. c, etc.

L'ordre dans lequel les réponses sont présentées n'a pas de signification particulière. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il s'agit de choisir la réponse qui correspond à ce que vous faites habituellement.

Pour répondre, il vous suffira de:

- 1) Bien lire d'abord toute la série des réponses possibles.
- 2) Choisir celle qui vous convient le mieux.
- 3) Faire un crochet à la ligne correspondante réservée à cet effet.

Même en cas d'hésitation, choisissez une seule réponse par question (sauf pour les questions n° 18 et 19 où vous devez faire trois (3) choix).

1) Comment décide-t-on des vêtements que l'enfant mettra dans la journée?

- ___ a) La plupart du temps, vous lui laissez choisir ce qu'il veut.
- ___ b) Vous choisissez presque toujours les vêtements que l'enfant doit mettre.
- ___ c) Vous prenez en considération les désirs de l'enfant mais c'est finalement vous qui décidez.

2) L'heure du coucher.

- ___ a) En général, il se couche toujours à la même heure.
- ___ b) Il se couche presque toujours à la même heure mais cela dépend des circonstances.
- ___ c) Pas d'horaire précis quand au coucher, ça dépend des journées.

3) Les discussions à table.

- ___ a) Vous le laissez parler autant qu'il veut à table.
- ___ b) Vous ne voyez pas d'objection à ce qu'il parle à table du moment qu'il mange et qu'il respecte son tour pour parler.
- ___ c) A table c'est fait pour manger. Aussi, vous insistez pour qu'il ne parle pas trop à table.

4) Les jeux à la maison.

- ___ a) Il lui arrive assez souvent de jouer en dehors des endroits que vous avez fixés pour cela. Vous acceptez à certaines conditions (par exemple, s'il joue à des jeux calmes ou s'il dessine).
- ___ b) Il joue uniquement dans les endroits que vous avez prévus pour cela (par exemple, ce peut être sa chambre, ou le couloir, ou une pièce quelconque).
- ___ c) Il joue n'importe où dans l'appartement.

5) L'heure des repas.

- ___ a) Vous mangez en général à heures fixes.
- ___ b) D'habitude, vous mangez quand cela vous tente ou quand c'est prêt.
- ___ c) Vous mangez habituellement à la même heure mais vous changez souvent en fonction des circonstances.

6) Se déchausse-t-il pour entrer dans l'appartement?

- ___ a) Il garde presque toujours ses chaussures lorsqu'il rentre.
- ___ b) Cela dépend des circonstances. Par exemple, il enlève ses chaussures lorsqu'il fait mauvais dehors mais il les garde lorsqu'il fait beau.
- ___ c) Il enlève presque toujours ses chaussures en entrant (soit spontanément, soit parce que vous lui dites chaque fois).

7) Limite-t-on la quantité de liquide (eau, lait, jus ou liqueur) qu'il boit à table?

- ___ a) Vous permettez qu'il boive en mangeant, mais de façon modérée.
- ___ b) Il peut boire seulement après avoir mangé, jamais pendant le repas.
- ___ c) Il peut boire autant qu'il veut pendant le repas.

8) Le rangement des jouets.

- ___ a) Il range à peu près toujours ses jouets après s'en être servi (soit de lui-même, soit parce que vous lui rappelez chaque fois).
- ___ b) En principe, il range ses jouets après s'en être servi mais vous lui permettez assez souvent des exceptions (par exemple, s'il doit les utiliser de nouveau le lendemain).
- ___ c) Il laisse souvent traîner ses jouets après s'en être servi (la plupart du temps, c'est vous qui les rangez).

9) L'enfant doit-il manger de tout?

- a) Vous aimez qu'il mange de tout mais en autant qu'il mange, ça vous satisfait.
- b) Vous trouvez important qu'il goûte à tout et vous ne permettez pas de caprices.
- c) Vous trouvez important qu'il goûte à tout mais il arrive quelquefois qu'il ne veuille pas et vous acceptez.

10) Les activités de fin de semaine.

- a) Vos activités sont assez variables, mais dans la mesure du possible, vous prévoyez à l'avance ce que vous allez faire pour la fin de semaine.
- b) Vos activités sont assez variables et en général imprévisibles. Vous décidez toujours au dernier moment ce que vous allez faire.
- c) Vos activités ne sont pas très variées (soit parce que vous restez la plupart du temps chez vous, soit parce que vous allez toujours au même endroit).

11) Les déplacements pendant le repas.

- a) En général, il ne sort pas de table avant que le repas soit terminé.
- b) Il sort fréquemment de table pendant le repas (soit parce que vous le laissez libre de le faire, soit parce qu'il ne tient pas compte de votre interdiction).
- c) Vous lui permettez de se déplacer assez souvent pendant le repas, à condition qu'il vous demande d'abord la permission.

12) L'utilisation de la télévision.

- ___ a) Quand il a envie de regarder la télévision ou qu'il ne sait pas quoi faire, nous le laissons faire.
- ___ b) Il regarde la télévision à des moments très précis que nous avons choisis pour lui. En d'autres moments, il ne la regarde pas.
- ___ c) Il regarde seulement les émissions pour enfants, mais il arrive qu'on permette d'autres émissions qu'on juge intéressantes pour lui.

13) Peut-il manger entre les repas? (Compter la collation comme étant un repas).

- ___ a) Il mange surtout aux heures des repas, mais dans certaines circonstances, on lui permet des "spéciaux".
- ___ b) Comme il mange peu au repas, il se reprend pendant la journée en grignotant ici et là.
- ___ c) Il mange seulement aux heures de repas.

14) Peut-il intervenir dans la conversation des adultes?

- ___ a) Il peut intervenir à condition d'attendre son tour pour parler.
- ___ b) Vous lui avez appris à ne pas intervenir dans la conversation des adultes.
- ___ c) Il peut intervenir n'importe quand dans la conversation des adultes.

15) Peut-il se servir lui-même à table?

- ___ a) Il se sert lui-même comme il veut.
- ___ b) Il arrive fréquemment qu'il prenne de lui-même certaines choses dont il a besoin à table car vous avez organisé la table en conséquence.
- ___ c) Il ne se sert pas tout seul. C'est toujours vous qui lui donnez ce qu'il a besoin.

16) Vous considérez-vous (les parents) comme:

- ___ a) Assez ordonnés.
- ___ b) Moyennement ordonnés.
- ___ c) Plutôt désordonnés.

17) D'une manière générale, a-t-on chez vous une vie régulière?

- ___ a) Il y a bien chez nous certains horaires, certaines habitudes mais on leur fait assez souvent des entorses lorsque les circonstances s'y prêtent.
- ___ b) Vous avez une vie très régulière. Vous tenez à vos habitudes et chez vous, on respecte certains horaires (par exemple pour le repas, la toilette, etc.).
- ___ c) Vous avez peu d'habitudes et chez vous, la vie n'est guère organisée d'avance, soit parce que vous n'aimez pas cela, soit parce que vous ne pouvez pas faire autrement.

18) Nous avons énuméré ici un certain nombre de qualités que l'on peut souhaiter trouver chez un enfant. Choisissez les trois qui vous paraissent les plus importantes et indiquez-les dans l'ordre d'importance en mettant sur le trait approprié le chiffre 1, 2 et 3.

- ___ a) La politesse.
- ___ b) La propreté.
- ___ c) La bonté.
- ___ d) Bien travailler à l'école.
- ___ e) Le respect des autres.
- ___ f) L'esprit critique.
- ___ g) l'honnêteté.
- ___ h) L'indépendance.
- ___ i) La curiosité d'esprit.
- ___ j) La persévérance.
- ___ k) L'obéissance.

19) Parmi les principes d'éducation que nous citons, choisissez les trois qui vous paraissent les plus importants et indiquez-les par ordre d'importance en mettant sur le trait approprié le chiffre 1, 2 et 3.

- ___ a) Lui faire confiance.
- ___ b) Le récompenser chaque fois qu'il fait bien et le punir lorsqu'il fait mal.
- ___ c) L'encadrer avec souplesse.
- ___ d) Avoir une discipline stricte.
- ___ e) Lui laisser beaucoup de liberté.
- ___ f) Lui donner l'exemple.
- ___ g) Surveiller le plus possible ce qu'il fait.
- ___ h) Lui laisser beaucoup de responsabilités.
- ___ i) Le préserver des mauvaises fréquentations.
- ___ j) Adapter ses principes en fonction de chaque enfant.

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à sa directrice de thèse, madame Ercilia Palacio-Quintin, Ph, D., professeure, à qui elle est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Références

- ABARBANEL, A. (1979). Shared parenting after separation and divorce: A study of joint custody. American Journal of Orthopsychiatry, 49, 320-329.
- AINSWORTH, M.D.S., BELL, S.M., STAYTON, D.J. (1972). Individual differences in the development of some attachment behaviors. Merrill-Palmer Quarterly, 18, 123-144.
- ALDOUS, J. (1975). The search for alternatives: Parental Behaviors and children's original problem solutions. Journal of Marriage and the Family, 37, 711-722.
- AMBERT, A.M. (1980). Parents séparés et leurs enfants . Rapport présenté au colloque "La famille et la socialisation de l'enfant". Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.
- AMBERT, A.M., SAUCIER, J.F. (1988). Adaptation des adolescents au décès ou au divorce des parents. Santé mentale au Québec, 13, 69-78.
- ANTHONY, E.J. (1980). Les enfants et le risque du divorce. Revue générale de la question. in, E.J. Anthony, C. Chiland, C. Koupernik (Eds), L'enfant dans sa famille. L'enfant à haut risque psychiatrique (pp 457-475). Paris: Presses Universitaires de France.
- AUBRET-BENY, F. (1981). Pratiques éducatives familiales et réussites à l'école élémentaire, L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 10, n°3, 249-272.
- BAKER, C.T., NELSON, V.L., SONTAG, L.W. (1958). Mental growth and personality development: A longitudinal study. Monographs of the Society for research in child development, 23, n°68.
- BALDWIN, A.L., KALHORN, J., BREESE, F.H. (1945). The appaisal of parent behavior. Psychological Monographs, 58, whole n°268.
- BANNER, C.N. (1979). Child-rearing attitudes of mothers of under-average and over-achieving children. British Journal of Educational Psychology, 49, 150-155.
- BAYLEY, N. (1933). Mental growth during the first three years: A developmental study of 61 children by repeated test. Genetic Psychological Monographs, 14, 1-92.
- BAYLEY, N. (1965). Comparisons of mental and motor test scores for ages 1-15 months by sex, birth order, race, geographic location and education of parents, Child Development, 36, 379-412.

- BAYLEY, N., SCHAEFER, E.S. (1964). Correlations of maternal and child behaviors with the development of mental abilities: Data from the Berkeley Growth Study. Monographs of the Society for research in Child Development, 29, whole n°97.
- BECKER, W.C., PETERSON, D.R., HELLMER, L.A., SHOEMAKER, D. J., Quay, H.C. (1959). Factors in parental behavior and personality as related to problem behavior in children. Journal of Consulting Psychology, 23, 107-118.
- BERSTEIN, B.B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. American Anthropologist, 66, 55-69.
- BING, E. (1963). Effect of childrearing practices on development of differential cognitive abilities. Child Development, 34, 631-648.
- BLISHEN B.R., Mc ROBERTS, H.A. (1976). A revised socio-economic index for occupations in Canada, Revue Canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, 13, 71-78.
- BRANDWEIN, R.A., BROWN, C., FOX, R. (1974). Women and Children Last: the Social Situation of Divorced Mothers and their Families, Journal of Marriage and the family, 36, 498-514.
- BRONFENBRENNER, U. (1961). The changing American Child, a speculative analysis. Journal of Social Issues, 17, 6-18.
- BRUN, G. (1982). Parents en conflit: forte et faible vulnérabilité des enfants au divorce. in, E. J. Anthony, C. Chiland, C. Koupernik (Eds), L'enfant dans sa famille. L'enfant vulnérable. (pp 209-216). Paris: Presses Universitaires de France.
- BURCHINAL, L.G. (1964). Characteristics of Adolescents from Unbroken, Broken and Reconstituted families, Marriage and Family Living, 29, 44-52.
- BUSSE, T. V. (1969). Child-rearing antecedents of flexible thinking. Developmental Psychology, 1, 585-591.
- CALDWELL, B., BRADLEY, R.H. (1979). Home observation of measurement of the environment. Little Rocks, Arkansas: Center for child development and education.
- CAREW, J.V., CHAN, I., Halfar, C. (1975). Observed intellectual competence and tested intelligence: Their roots in the young child's transactions with his environment. Unpublished manuscript, Harvard University.
- CLAUDE, C. (1975). Elever seul son enfant. Paris: Calmann-Lévy.

- CLARKE-STEWART, K.A. (1973). Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. Monographs of the society for Research in child Development, 38, whole n°153.
- CODERRE, R. (1990). L'influence de la structuration éducative parentale sur les enfants de niveau préscolaire. Mémoire de maîtrise, UQTR.
- COUSINS, C.H. (1985). Dependence tolerance and independence encouragement: a reconsideration of childrearing patterns and school achievement, Dissertation Abstracts International, 45 (10-B), 3351.
- CROSS, H.J. (1966). The relation of parental training conditions to conceptual level in adolescent boys. Journal of Personality, 34, 348-365.
- CUNHA DE CARVALHO, L. (1983). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif: étude différentielle et longitudinale. Thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Provence, Aix en Provence.
- DANDURAND, R.B., SAINT-JEAN, L. (1988). Des mères sans alliances. Monoparentalité et désunions conjugales. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- DAVIDS, A. (1968). A research design for studying maternal emotionality before childbirth and after social interaction with the child. Merrill-Palmer Quarterly, 14, 345-354.
- DEUSTCH, C. (1967). The disadvantaged child. New York: Basic Book.
- DOLTO, F. (1988). Quand les parents se séparent, Paris: Editions du seuil.
- DREWS, E.M., TEAHAN, J.E. (1957). Parental attitudes and academic achievement. Journal of Clinical Psychology, 13, 328-332.
- DUCHE, D.J. (1983). L'enfant au risque de sa famille. Paris: Editions du centurion.
- ESCALONA, S. (1953). Emotional development in the first year of life. In M. J. E. Senn (Ed.), Problems of infancy and childhood. New York: Macy Foundation.

- EVANS, P.M. (1984). Work and welfare. A profil of low-income single mothers. Canadian social work revue, 81-96.
- FLESOCK, W.M. (1984). Parental practices and attitudes in single parent families: The influence of family structure, social class, and social support. Thèse de doctorat, California school of professional psychology, Los Angeles.
- FORMAN, S. (1979). Effects of socio-economic status on creativity in elementary school children. Creative child and adult quarterly, 4, 2, 87-92.
- GARDNER, R.A. (1976), Psychotherapy with children of divorce, New- York, Jason Aronson.
- GARDNER, R.A. (1977). Children of Divorce. Some legal and psychological considerations, Journal of Clinical Child Psychology, 6, n°2, 3-6.
- GAUTHIER, P. (1986). Les nouvelles familles, Montréal: Editions Saint-Martin.
- GAUTHIER, P., BOYER-CAOQUETTE, D., DUMAIS-CHARRON, L., FORTIN, C., GOSSELIN, L., HOTTE, J. P. (1982). Les enfants de la famille monoparentale, Mères et enfants de Famille monoparentale, Montréal, Ecole de psycho-éducation, Université de Montréal.
- GAUTHIER, Y., RICHER, S. (1977). L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieu favorisé et défavorisé, Montréal: Presses Universitaires de Montréal
- GENDRON, Y., PALACIO-QUINTIN, E. (1982). L'évolution graphique d'enfants âgés de 6 à 12 ans en fonction de divers niveaux socio-économiques. Communication au Congrès de l'ACFAS.
- GOLDEN, M., BIRNS, B. (1968). Social class and cognitive development in infancy. Merril-Palmer Quarterly, 14, 139.
- GOLDEN, M., BIRNS, B., BRIDGER, W., MOSS, A. (1971). Social class differentiation in cognitive development among black preschool children. Child Development, 42, 37-45.
- GOLDFARB, B., LIBBY, R.W. (1984). Mothers and children alone: the stamp of poverty, Alternatives lifestyles, 6, 243-258.
- GOLDSCHMID, M.L. (1968). The relation of conservation to emotional and environmental aspects of development. Child Development, 38, 579-589.

- GOLDSTEIN, D., MEYERS, B. (1978). Cognitive performance and competence characteristics of lower and middle class preschool children. The Journal of Genetic Psychology, 132, 177-183.
- GOODE, W. (1956). After divorce. New-York: Free Press.
- GORDON, T. (1970). Parent Effectiveness training. New-York: Wyden Books.
- GUIDUBALDI, J., PERRY, J.D. (1985). Divorce and mental health sequelae for children: A two-year follow-up of a nationwide sample. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24, n°5, 531-537.
- HAMILTON, V. (1971). Effect of maternal attitude on development of logical operations. Perceptual and Motor Skills, 33, 63-69.
- HEBERT, H., WILSON, H. (1977). Socially handicapped children. Child Care , Health and Development, 3, 1, 13-21.
- HECKSCHER, B.T. (1966). Household structure and achievement orientation in lower class barbadian families. Journal of Marriage and the Family, 28, 398-406.
- HEILBRUN, A.B., WALTERS, D.B. (1968). Under-achievement as related to perceived maternal child rearing and academic conditions of reinforcement. Child Development, 39, 913-921.
- HEINSTEIN, M.I. (1963). Behavioral correlates of breast-bottle regimes under varying parent-infant relationships. Monographs of the society for Research in Child Development, 28, whole n°88.
- HERZOG, R., SUDIA, C.E. (1973). Children in fatherless families. in B. Caldwell & H. Ricciuti (Ed): Review of Child development Research, Chicago: University of Chicago Press.
- HETHERINGTON, E.M. (1966). Effects of paternal absence on sex typed behaviors in negro and white preadolescent males, Journal of Personality and Social Psychology, 4, 87-91.
- HETHERINGTON, E.M. (1972). Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. Developmental psychology, 7, 313-326.
- HETHERINGTON, E.M., COX, M., COX, R. (1978). The aftermath of divorce. in, J.H. Stevens, M. M. Mathews (Ed.): Mother-child, father-child relations, Washington: Naeyc.

- HETHERINGTON, E.M., COX, M., COX, R. (1979). Plan and social interaction in children following divorce. Journal of Social Issues, 35, n°4, 26-49.
- HETHEHRINGTON, E.M., COX, M., COX, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the ajustment of children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 24, n°5, 518-530.
- HETHERINGTON, E.M., DEUR, J. (1971). The effects of fathers absence on child development. Young children, 26, 233-248.
- HILLIARD, T., ROTH, R.M. (1969). Maternal attitudes and the non-achievement syndrome. Personnel and Guidance Journal, 47, 424-428.
- HURLEY, J.R. (1959). Maternal attitudes children's intelligence. Journal of Clinical Psychology, 30, 27-33.
- KALTER, N., REMBAR, J. (1981). The significance of a child's age at the time of parental divorce, American Journal of Orthopsychiatry, 51, n°1, 85-100.
- KAMERMAN, S.B. (1984). Women, children and poverty, Journal of women in culture and society, 10, 249-271.
- KELLY, F.J., NORTH, J., ZINGLE, H. (1965). The relation of broken homes to subsequent school behaviors. Alberta Journal of Educational Research, 14, n°4, 215-219.
- KELLY, J.B., WALLERSTEIN, J.S. (1977). Brief interventions with children in divorcing families. American Journal of Orthopsychiatry, 47, n°1, 23-39.
- KENT, N., DAVIS, D.R. (1957). Discipline in the home and intellectual development. British Journal of Medical Psychology, 30, 27-33.
- KNOBLOCK, H., PASAMANICK, B. (1960). Environmental factors affecting human development before and after birth. Pediatrics, 26, 210-218.
- KURDEK, L. (1981). An Integrative Perspective on children's Divorce Adjustment, American Psychologist, 36, 856-866.
- LANDIS, I.T. (1960). Comparison of Children from Divorced and Non-divorced Unhappy Marriages, Family Coordinator, 11, 61-65.
- LAUTREY, J. (1978). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif. Cahiers de psychologie, 21, 99-110.

- LAUTREY, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: Presses Universitaires de France.
- LAUTREY, J. (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitif: quoi de neuf? Bulletin de Psychologie, tome XLII, 388, 47-56.
- LECLERC, N. (1979). Rapport d'étape dans le cadre de l'étude sur les programmes de prévention primaire à la petite enfance. Direction générale de la planification et de l'évaluation du ministère des affaires sociales.
- LERNER, J.V., GALAMBOS, N.L. (1985). Maternal role satisfaction, mother-child interaction, and child temperament: A process model. Developmental Psychology, 21, 1157-1164.
- LEWIS, H.N. (1954). Deprived children: The Mersham experiment, a social and clinical study. London: Oxford University Press.
- LONDERVILLE, S., MAIN, M. (1981). Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. Developmental Psychology, 17, 289-299.
- LONGSTRETH, L.E., DAVIS, B., CARTER, L., FLINT, D., OWEN, Y., RICKERT, M., TAYLOR, E. (1981). Separation of home intellectual environment and maternal I.Q. as determinants of child I.Q. Developmental Psychology, 17, 532-541.
- LUEPNITZ, D.A. (1979). Which aspects of divorce affect children? The Family Coordinator, 28, 79-85.
- LUEPNITZ, D.A. (1980). Maternal, paternal and joint custody: A study of families after divorce. Thèse de doctorat, University of Michigan.
- LUEPNITZ, D.A. (1982). Child Custody: A study of families after Divorce, Toronto, Lexington Books.
- MANCIAUX, M., DESCHAMPS, J.P. (1987). Les processus du développement. in M. Manciaux, S. Lebovici, O. Jeanneret, A. E. Sand, S. Tomkiewicz (Eds): L'enfant et sa santé: aspects épidémiologiques, biologiques, psychologiques et sociaux (pp 99-102). Paris: Doin.
- MAC CALL, R.B., APPELBAUM, M.I., HOGARTY, P.S. (1973). Developmental changes in mental performance. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38, whole n°150.

- MAC DERMOTT, J.F. (1970). Divorce and its psychiatric sequelae in children, Archives of General Psychiatry, 23, 421-427.
- MILNER, E. (1951). A study of their relationship between reading readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction. Child Development, 22, 95-112.
- MORRONE, A. (1987). La médiation familiale au moment du divorce, Revue québécoise de psychologie, 9, n°3, 136-148.
- MOSS, H.A., KAGAN, J. (1958). Maternal influences on early IQ scores. Psychological reports, 4, 655-661.
- NELSON, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research in Child Development, 38 (1-2, Serial No. 149).
- NEUBAUER, P. (1960). The one-parent child and his oedipal development, Psychoanalytical Study of the Child, 15, 286-309.
- NICHOLS, R.C. (1964). Parental attitudes of mothers of intelligent adolescents and creativity of their children. Child Development, 35, 1041-1049.
- NORTON, A.J., GLICK, P.G. (1986). One parent family: A social and economic profile, Family relation, 35, 9-17.
- OGILVY, C.M. (1987). Family type, cognition and social thinking in two ethnic groups. Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology, University of Strathclyde.
- PAGEAU, D. (A paraître). Structure éducative parentale et fonctionnement cognitif des jeunes enfants. Journal international de psychologie.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1972). Le test MAE, un test de maturité pour l'arithmétique élémentaire. L'Orientation Professionnelle, 8, 226-243.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1977). Standardisation du test MAE pour une population québécoise. Rapport de recherche.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1988). The relation between cognitive functioning and operational structures. A longitudinal study of four to seven year old children. Communication présentée au Child Development Congress, Waterloo.
- PALACIO-QUINTIN, E., JOURDAN-IONESCU, C. (1991). Les enfants de quatre ans: La mesure du Home et du QI en fonction du niveau socio-économique et culturel. Enfance, 45, 99-110.

- PALACIO-QUINTIN, E., LACHARITE, C. (1989). Variables de l'environnement familial qui affectent le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économiquement faible. Rapport au Conseil Québécois de la Recherche Sociale.
- PALACIO-QUINTIN, E., LAVOIE, T. (1986). Questionnaire sur la structuration éducative parentale. Version préscolaire (QSEP). document photocopie, GREDE, UQTR.
- PALMER, J.O. (1970). The Psychological Assessment of Children. New York Wiley.
- PHELPS, D.W. (1969). Parental attitudes toward family life and child behavior of mothers in two-parent and one-parent families. The Journal of School Health, 39, 6, 413-416.
- PIAGET, J. (1967). Biologie et Connaissance. Paris: Galimard.
- POURTOIS, J. (1978). Mesurer les attitudes éducatives des parents. Revue belge de psychologie et pédagogie, 40, 65-79.
- POWER, T.G., CHAPIESKI, M.L. (1986). Childrearing and impulse control in toddlers: A naturalistic investigation. Developmental Psychology, 22, 271-275.
- RADIN, N. (1974). Observed maternal behavior with four year old boys and girls in lower-class families. Child Development, 45, 1126-1131.
- RIESSMAN, F. (1962). The culturally deprived child, New York: Harper & Row.
- ROY, S., PALACIO-QUINTIN, E. (1984). Décalages dans l'accession à la notion de conservation: rôle du facteur socio-économique. Communication au Congrès de la SQR, Montréal.
- RUTTER, M. (1974). The qualities of mothering: Maternal Deprivation Reassessed. New York: Jason Aronson
- SALK, L. (1978). What Every Child Would Like Parents to Know about Divorce. New York, Harper and Row.
- SANTROCK, J.W., WARSKAK, D.A. (1979). Father custody and social development in boys and girls. Journal of social issues, 35, 112-115.

- SAUCIER, J.F., RIVEST, C. (1987). Impact de la durée de la désintégration familiale sur l'adolescence, Article soumis pour publication.
- SAXE, R.M., STOLLAK, G.E. (1971). Curiosity and the parent-child relationship. Child Development, 42, 373-384.
- SCARR, S. (1981). Race, social class, and individual differences in IQ. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum.
- SCHAEFER, E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 226-235.
- SCHAEFER, E.S., BAYLEY, N. (1963). Maternal behavior, child behavior, and their interactions from infancy through adolescence. Monographs of the Society for Research in Child Development, 28 (3, Serial No. 87).
- SEARS, R.R., ACCOBY, E.E., LEVIN, H. (1957). Patterns of child rearing. Evanston, III: Row, Peterson.
- SHINN, M. (1978). Father absence and children's cognitive development, Psychological Bulletin, 85, 295-324.
- SPITZ, R.A. (1951). The psychogenic diseases in infancy. Psychoanalytic Study of the Child, 6, 255-275.
- STEVENSON-HINDE, J., HINDE, R.A., SIMPSON, A.E. (1986). Behavior at home and friendly or hostile behavior in preschool. In D. Olweus, J. Block., M. Radke-Yarrow (Eds.), Development of antisocial and prosocial behavior. Orlando, FL: Academic.
- STORFER, M.D. (1990). Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment. San-Francisco: Jossey-Bass.
- STROM, R., SLAUGHTER, H. (1978). Measurement of child rearing expectations using the Parent As a Teacher Inventory. Journal of Experimental Education, 46, 44-53.
- TAPE, G. (1987). Milieu africain et développement cognitif: une étude du raisonnement expérimental chez l'adolescent ivoirien. Thèse de doctorat ès lettres et sciences humaines. Université de Caen.
- TOUSIGNANT, C. (1991). L'environnement familial des enfants d'âge préscolaire de milieu monoparental matricentrique. Mémoire de maîtrise, UQTR.

- TREMBLAY, R.E., CHARLEBOIS, P., GAGNON, C. (1986). Les jeunes garçons agressifs: primauté des caractéristiques personnelles de la mère sur celles du père? Communication au Third Congress on Infant Psychiatry and Allied Disciplines. Stockholm.
- WALLERSTEIN, J.S. (1984). Children of divorce: Preliminary report of a ten-year follow-up of young children. American Journal of ortho-psychiatry, 54, n°3, 444-458.
- WALLERSTEIN, J.S., KELLY, J.B. (1976). The effects of parental divorce: The experiences of the preschool child. in, Chess, S. and Thomas, A. (Eds.). Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development. New-York: Brunner/Mazel, 520-537.
- WALLERSTEIN, J.S., KELLY, J.B. (1980). Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce. New York: Basic Books.
- WASHINGTON, J., MINDE, K., GOLDBERG, S. (1986). Temperament in preterm infants: Style and stability. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25, 493-502.
- WEI, T.T., LAVATELLI, C.B., JONES, R.S. (1971). "Piaget's concept of classification: a comparative study of socially disadvantaged and middle class young children" Child Development, 42, 919-927.
- WEISS, R. (1979 a). Growing up a little faster: The experience of growing up in a single-parent household. Journal of Social Issues, 35, 97-111.
- WEISS, R. (1979 b). Going it alone: The family life and social situation of the single parent. New-York: Basic books.
- WESTMAN, J. (1972). Effect of divorce in a child's personality development, Medical Aspects of Human Sexuality, 6, 38-55.
- WHITE, B.L., WATTS, J.C. (1973). Experience and environnement. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- WILLERMAN, L. (1979). Effects of families on intellectual development. American psychologist, 34, 923-928.
- WILLIS, D., PISHKIN, V. (1974). Perceptual motor performance on the Vane and Bender tests as related to two socio-economic classes and ages. Perceptual and Motor Skills, 38, 3, 883-890.
- WISEMAN, R.S. (1975). Crisis theory and the process of divorce, Social Casework, 56, 205-212.

- WULBERT, M., INGLIS, S., KRIEGSMANN, E., MILLS, B. (1975). Language delay and associated mother-child interactions. Developmental psychology, 11, 61-70.
- YARROW, L.J., RUBENSTEIN, J., PETERSON, F. (1975). Infant and environment. New york: Wiley.
- ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M., KING, R.A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. Child Development, 50, 319-330.